Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 6970073
Centre d'intérêt: 090

Journées de la recherche et des grades supérieurs (1986 : Université de Montréal)

Pour l'avancement de la recherche en éducation : actes / des Journées de la recherche et des grades supérieurs tenues à l'Université de Montréal en sept. 1986 ; éd. par Gilles Gagné et Diane Saint-Jacques. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, [1988?]. v, 221 p. ; 22 cm. -- (Actes de colloque) -- (Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

"La publication de ces actes a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R. pour l'aide et le soutien à la recherche".
Code: AC-803

ISBN 2-920298-58-5

Vedette(s)-secondaire(s): Gagné, Gilles, éd. • Saint-Jacques, Diane, éd. • Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation

Descripteur(s): Recherche en éducation • Politique de recherche • Subvention de recherche • Application pédagogique de l'ordinateur • Education comparée • Administration scolaire • Petite enfance • Difficulté d'apprentissage • Adolescence • Education des adultes • Didactique • Méthode d'enseignement • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ce volume réunit les interventions et discussions qui eurent lieu lors du débat public et le compte rendu des tables rondes. L'allocution d'ouverture prononcée par le sous-ministre de l'éducation présente les dossiers considérés actuellement comme importants par le Ministère. Le débat public qui suivit porte sur la question de la complémentarité ou de la dispersion des efforts de recherche en éducation. Ce débat auxquels participaient des personnes ayant des postes de responsabilité dans divers organismes voués à la recherche, soulève quelques-uns des problèmes qui affectent actuellement la recherche en éducation: son statut; les relations entre la recherche universitaire et les milieux scolaires; l'évolution des priorités ministérielles. Les tables rondes ont cherché à faire le point sur les recherches et expériences actuellement réalisées au Québec et particulièrement dans la région métropolitaine, dans différents domaines de l'éducation. Les échanges sont centrés autour de thèmes ou questions spécifiques au domaine traité par les responsables de tables rondes.

Type de document: f

ÉDUQ
8970073

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

POUR L'AVANCEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ACTES DES JOURNÉES DE LA RECHERCHE ET DES GRADES SUPÉRIEURS TENUES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL EN SEPTEMBRE 1986

ÉDITÉS PAR GILLES GAGNÉ ET
DIANE SAINT-JACQUES

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

EDUQ
8970073

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE

POUR L'AVANCEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ACTES DES JOURNÉES DE LA RECHERCHE ET DES
GRADES SUPÉRIEURS TENUES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
EN SEPTEMBRE 1986

ÉDITÉS PAR GILLES GAGNÉ ET
DIANE SAINT-JACQUES

La publication de ces Actes a été rendue possible grâce à une subvention du fonds F.C.A.R. pour l'aide et le soutien à la recherche.

Dépôt légal 4e trimestre 1988
ISBN 2-920298-58-5
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Adèle Chené, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Dactylographie: Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887

POUR L'AVANCEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs
tenues à l'Université de Montréal en septembre 1986.

Gilles Gagné et Diane Saint-Jacques
Rédacteurs

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 1
Gilles GAGNÉ et Diane SAINT-JACQUES

PRÉSENTATION GÉNÉRALE 5
Pierre ROBERT

ALLOCUTION D'OUVERTURE 13
Jean-Claude CADIEUX

DÉBAT. La recherche en éducation: dispersion ou complémentarité des efforts 21

Introduction 23
Pierre ROBERT

Le fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) 25
Jean PIUZE

Les programmes spéciaux de recherche en éducation 28
Louis R. PELLETIER

Programmes d'aide à la recherche dans les collèges sur la pédagogie et l'apprentissage 31
Jean-Yves MARQUIS

APO Québec - Centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur 34
Pierre BORDELEAU

Le Centre canadien de recherche sur l'informatisation du travail 37
Michèle GUAY

La recherche au Ministère de l'éducation du Québec: Un aperçu général 41
Diane GAGNON

La recherche à la Commission des écoles catholiques de Montréal 46
Pierre BAULU

La recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal 51
Gilles GAGNÉ

DISCUSSION 55

1. Statut de la recherche en sciences de l'éducation 55
2. Relations entre la recherche universitaire et les milieux scolaires 57
   - 2.1 Répartition des fonds et expertise 57
   - 2.2 Collaboration entre les chercheurs universitaires et les enseignants 60
   - 2.3 Reconnaissance académique de la recherche-action 63
3. Évolution des priorités 65
4. Nécessité d'un renforcement de la communauté scientifique 66
5. Concertation en recherche 68
6. Partage des responsabilités 69
7. Le leadership... 71

TABLES RONDES 73

Éducation comparée et fondements de l'éducation 75
Claude LESSARD

Administration et politiques de l'éducation 83
Luc BRUNET et Lise CORRIVEAU

Petite enfance 95
Raquel B. PRESSER

Enfants en difficulté d'apprentissage 111
Michèle COMEAU

Vraies et fausses images de l'adolescence 123
Huguette CAGLAR

Éducation des adultes 135
Louise MARCHAND et Marie-France BOUQUILLARD

Modèles pédagogiques et didactique générale 145
Michel BERANECK

Didactique de la technologie au secondaire et au collégial 161
Marc GAGNON

La pédagogie du français écrit 171
Elca TARRAB et Roger LAZURE

Pédagogie des mathématiques 185
Gisèle LEMOYNE

Pédagogie des arts et des sciences humaines 199
Diane SAINT-JACQUES et Johanne E. CERVANT

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 209

AVANT-PROPOS

Du 24 au 26 septembre 1986, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal organisa des Journées de la recherche et des grades supérieurs sous le thème "Pour l'avancement de la recherche en éducation". Ce volume réunit les interventions et discussions qui eurent lieu lors du débat public et des tables rondes.

L'allocution d'ouverture prononcée par le sous-ministre de l'éducation, Jean-Claude Cadieux, présenta les dossiers considérés actuellement comme importants par le Ministère. Le débat public porta sur la question de la complémentarité ou de la dispersion des efforts de recherche en éducation. La pertinence d'un tel sujet vient du nombre relativement important et de la diversité des organismes qui financent ou réalisent des recherches en éducation au Québec. Les participants invités occupaient tous des postes de responsabilité dans plusieurs de ces organismes: Ministère de l'éducation, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, centres de recherche, commissions scolaires, collèges d'enseignement général et professionnel, universités.

Il ressort notamment des informations présentées par les conférenciers invités que les sommes consacrées à la recherche en éducation sont considérables et témoignent à la fois de l'importance accordée à ce secteur de recherche et des efforts consacrés par les différents organismes pour développer des recherches pertinentes et de qualité. Le débat souleva quelques-uns des problèmes qui affectent actuellement la recherche en éducation: son statut par rapport aux recherches dans d'autres disciplines, dont en particulier les sciences exactes; les relations entre la recherche universitaire et les milieux scolaires (répartition des fonds et expertise, collaboration entre chercheurs et enseignants, reconnaissance académique de la recherche-action); l'évolution des priorités ministérielles. On souligna la nécessité

d'un renforcement de la communauté scientifique dans le domaine et l'utilité du développement d'une concertation nécessitant un partage plus clair des responsabilités entre chaque organisme et la création d'un groupe qui assumerait le leadership de la concertation.

Les tables rondes ont rassemblé des personnes intéressées à divers titres par la recherche en éducation et son apport à l'amélioration de la pratique éducative. Des enseignants, des conseillers pédagogiques, des agents de recherche, des administrateurs, des professeurs, des chargés de cours et des étudiants d'université ont échangé et confronté leurs points de vue dans les quatorze tables rondes. La diversité des rapports avec la recherche qu'entretiennent ces personnes venues de champs éducatifs différents a donné une coloration spécifique aux échanges. C'était d'ailleurs l'un des objectifs de ces Journées de la recherche que de réunir ceux qui produisent, ceux qui utilisent et ceux qui appuient la recherche en éducation.

Les tables rondes ont cherché à faire le point sur les recherches et les expériences actuellement réalisées au Québec et particulièrement dans la région métropolitaine, dans différents domaines de l'éducation, en fondements, en psycho-pédagogie et en didactique. Les recherches et expériences rapportées ont été conduites à plusieurs niveaux du système scolaire, auprès d'adultes ou de jeunes enfants, par des personnes des divers milieux scolaires et extra-scolaires ou par des professeurs et étudiants d'université.

Les échanges se sont centrés autour de thèmes ou questions spécifiques au domaine traité que les responsables des tables rondes, rédacteurs ou éditeurs des comptes rendus, rappellent en introduction. Ces thèmes ou questions explorent les intérêts communs ou divergents des milieux scolaires et universitaires, examinent l'utilité des recherches, leur portée ou leurs conditions de réalisation. Les présentations des tables rondes témoignent du foisonnement des perspectives que les échanges ont suscité comme de la diversité des intérêts de la recherche en éducation.

Les présentations ne rendent pas compte de la totalité des échanges. Ce sont des résumés synthétisant en une quinzaine de pages les interventions des invités et participants aux tables rondes et dans certains cas leurs discussions. De plus, quelques responsables de table ronde ayant éprouvé des difficultés de cueillette de textes n'ont pas pu présenter de compte rendu ou n'ont présenté qu'une partie des interventions. Enfin, ces résumés se présentent sous deux formats: la moitié des responsables ont rédigé leur résumé dans leurs propres mots, suivant la proposition du comité organisateur, les autres ont choisi de laisser à l'invité le soin de résumer son intervention. La diversité des formats et des styles de présentation renvoie à la diversité des questionnements et des approches des domaines de recherche en éducation, à leur spécificité. De cette diversité émerge cependant un même souci de développer et d'assurer la qualité de la recherche en éducation et de son apport à la pratique éducative.

Les Journées de la recherche et des grades supérieurs ont également compris des ateliers d'information sur le cheminement aux études supérieures ou sur les demandes de subvention de recherche à l'intention soit des étudiants gradués, soit des professeurs et des assistants de recherche. Ces ateliers ne font pas partie de la présente publication. Qu'il nous soit toutefois permis de remercier les collègues et personnes de la Faculté et des services de l'Université qui ont assumé la responsabilité de tels ateliers: Alison d'Anglejan, Margot Barrette, Jean-Guy Blais, Georges Bonneau, Michel Carbonneau, Adèle Chené, Claudia Danis, Edith Fournier, Lise Galarneau, Marc Gagnon, Jacques Lamontagne, Claude Magnan, Serge Racine, Lionel Vallée et Jean-Marie Van der Maren.

L'idée originale de ces Journées avait été suggérée au vice-doyen à la recherche à l'automne 1985 par Jean-Marie Van der Maren sous le titre: "Les échoppes de la recherche". La proposition fut soumises au Comité de la recherche de la Faculté qui en développa différents aspects et dont les membres se partagèrent le travail d'organisation. Il s'agit, outre les signataires de cette présentation, de Luc Brunet et Gisèle Lemoyne. Le Comité a compté aussi sur la précieuse collaboration de la vice-doyenne

aux études supérieures, Adèle Chené, et des services du vice-décanat à la recherche dirigés par Monique Gadbois.

Il faut enfin souligner la qualité des communications présentées par les participants au débat et par les intervenants dans les tables rondes. Nous les en remercions vivement de même que les responsables et secrétaires des tables rondes auxquels nous devons le compte rendu de présentations et de discussions qui sont de nature, nous l'espérons, à contribuer à la réflexion sur le développement de la recherche en éducation.

Gilles Gagné
Vice-doyen à la
recherche (1985-1987)

Diane Saint-Jacques
Membre du Comité de la
recherche (1985-1987)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Pierre ROBERT
Vice-recteur adjoint à la recherche, Université de Montréal

Je vais tenter de situer le contexte et la problématique qui ont amené la direction de la Faculté et, en particulier, le vice-doyen à la recherche Gilles Gagné à organiser ces journées.

Nous sommes fort loin de l'époque du Département de l'instruction publique, des insolences du frère Untel et de l'éducation en vase clos, plus ou moins abrutissante de nos enfants. Depuis la Révolution tranquille, nous avons connu des transformations fondamentales du système d'éducation québécois et plusieurs changements successifs de programmes d'étude. Ces transformations et changements ont été réalisés, aux yeux du profane que je suis vis-à-vis de l'enseignement pré-universitaire, parfois de façon assez bien structurée et parfois de façon floue, si j'en crois des amis du milieu enseignant, au point de donner des résultats dont la société s'inquiète constamment. Il est clair que la société québécoise, depuis la Révolution tranquille, a voulu prendre en main l'enseignement et l'éducation des jeunes. On a ainsi connu une valorisation sociale de la fonction des intervenants, les relations parents-maîtres se sont largement intensifiées et l'on voit régulièrement dans les journaux qui témoignent de l'opinion publique soit des cris alarmants, soit, heureusement mais peut-être moins fréquemment, des énoncés de satisfaction et de fierté. Un de ces changements a consisté, il y a une vingtaine d'années, à demander aux universités d'assurer la formation des maîtres. Ces changements de même que la formation des maîtres, comme tout ce qui se fait dans les universités, s'appuient largement sur la recherche. L'interrogation sur la qualité de l'éducation au Québec comporte nécessairement un volet qui concerne la recherche. Où en sommes-nous après vingt années de travail dans les universités vis-à-vis la recherche en éducation?

Cette recherche est importante au Québec, je crois, si l'on considère le nombre des chercheurs. Je peux vous dire mon étonnement et celui de collègues, qui comme moi viennent d'autres secteurs de l'Université, devant le nombre de professeurs et le nombre de chercheurs dans les domaines des sciences de l'éducation et dans certains domaines connexes: psychologie de l'éducation ou autres. Les universités ont consacré à la recherche en éducation un effort significatif.

La recherche dans ce secteur est importante aussi si l'on considère l'ensemble des structures qui ont été mises en place pour appuyer cette recherche et pour la financer. L'un des objets de réflexion du débat public est précisément la multiplicité qui existe dans ce domaine et dont témoigne la participation à ce débat de plusieurs intervenants représentant divers organismes. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas tous représentés; nous n'avons invité que les principaux et ils ne sont pas tous ici. De plus, les sommes consacrées à la recherche en éducation sont loin d'être négligeables. On pourra le constater lorsque les intervenants du débat présenteront en termes de ressources financières ce que les organismes auxquels ils sont attachés mettent à la disposition des chercheurs.

Les outputs de la recherche constituent par ailleurs un enjeu social considérable. D'une façon générale, la recherche en éducation est, semble-t-il, mal connue et trop peu diffusée. Elle paraît être de qualité variable. Ceci est vrai de la recherche dans à peu près toutes les disciplines, mais il semble y avoir, dans ce secteur particulier, une perception d'élasticité très grande et des impacts très inégaux sur la qualité de l'éducation. Certains prétendent que la recherche est tout-à-fait déconnectée du milieu. Il est certain que, là encore, le profane qui fait des comparaisons, par exemple, avec la recherche en pharmacologie où de nombreux protocoles d'expérimentation sont exigés avant que l'être humain puisse prendre tel médicament, est étonné de cette absence apparente de protocole de vérification dans les applications pédagogiques des théories en sciences de l'éducation. Dans des domaines comme la pharmacologie, il est bien sûr facile d'élaborer des protocoles

étant donné le quasi déterminisme des organismes biologiques et biochimiques des êtres humains. Dans le domaine des sciences humaines, par contre, c'est beaucoup plus difficile, et le profane perçoit mal le lien qu'il y a entre des hypothèses, des essais expérimentaux et des réalisations dont certains résultats sont jugés parfois négativement.

C'est à cause de l'importance des retombées pédagogiques et sociales de la recherche et de l'ampleur des ressources humaines et financières qui y sont consacrées que la Faculté des sciences de l'éducation de notre Université a décidé de mettre sur pied ce colloque consacré exclusivement à la recherche en éducation. Centré davantage sur les recherches menées dans la région métropolitaine de Montréal, il peut constituer une sorte de préparation au colloque qui aura lieu le printemps prochain, à Québec, et qui portera sur le même thème, mais de façon plus approfondie, et élargie à l'ensemble des départements et facultés des sciences de l'éducation du Québec et du reste du Canada. La tenue de ces colloques révèle chez les universitaires, la nécessité de réfléchir avec les autres partenaires de l'éducation sur les recherches qui sont menées dans le domaine. Les journées qui y seront consacrées ici visent à ce qu'une telle réflexion contribue à l'avancement des recherches en éducation. De façon plus précise, les activités prévues pour ces deux journées et demie ont été organisées avec quatre visées complémentaires susceptibles de contribuer au développement des recherches.

D'abord, il a semblé utile et intéressant de réunir des chercheurs et des personnes qui s'intéressent à la recherche dans les différents secteurs de l'éducation et surtout qui oeuvrent dans différents lieux institutionnels: commissions scolaires, cégeps, ministères, centres de recherche, universités. Je vous souhaite la bienvenue. Rares, pour ne pas dire inexistants, sont les occasions de discussion, les forums offerts à l'ensemble de ceux qui produisent et "consomment" de la recherche en éducation.

Un deuxième objectif de ces journées consiste à mieux faire connaître les recherches en cours dans la région métropolitaine, y compris

celles menées dans les milieux d'enseignement primaire et secondaire. On pourra s'interroger sur leur pertinence, leur apport, leur complémentarité. À cet effet, une quinzaine de tables rondes traiteront des recherches portant sur autant d'aspects pédagogiques, didactiques, organisationnels et fondamentaux de l'éducation.

Troisièmement, dans une perspective plus générale, le débat qui suivra devrait permettre de mieux cerner, par un portrait d'ensemble, les fonctions et rôles des nombreux organismes qui subventionnent la recherche et qui en font. La réflexion portera sur la multiplicité de ces organismes, les avantages et les inconvénients de cette situation et d'éventuelles améliorations.

Enfin, le développement de la recherche passe aussi par l'obtention de fonds qui nécessitent des demandes de subvention. C'est ce que nos collègues appellent le "grantsmanship"; je pense que cela n'a rien de négatif. On peut avoir de bonnes idées, mais il faut souvent s'arrêter à réfléchir sur la façon de présenter et de faire valoir ce que l'on fait. Je pense qu'il peut être extrêmement utile de s'y arrêter collectivement et d'y travailler. C'est l'objectif de certains ateliers d'information et de préparation de demandes de subvention à l'intention des professeurs et des assistants de recherche. Enfin, des ateliers d'information sur les études supérieures ont été aussi prévus à l'intention des étudiants. La rédaction de mémoires de M.A. et de thèses de doctorat de qualité contribue en effet à l'avancement de la recherche en éducation.

Voilà donc les orientations générales de ces journées et, avant de nous lancer dans le débat, je voudrais demander à M. Cadieux de bien vouloir prononcer une brève allocution d'ouverture. Le ministre de l'éducation et de la science et de l'enseignement supérieur étant retenu par la commission sur le financement des universités, il nous fait plaisir d'avoir avec nous M. Jean-Claude Cadieux, sous-ministre adjoint à la planification et au développement au Ministère de l'éducation. M. Cadieux assume des responsabilités telles que les échanges qui auront lieu cet après-midi pourront sans doute lui être utiles de même qu'à ses

collaborateurs. Il a d'ailleurs une autre qualité à laquelle nous sommes sensibles, celle d'avoir été vice-doyen à la recherche et doyen de la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Il comprendra fort bien les problèmes et les interrogations qui feront l'objet de ces journées.

ALLOCUTION D'OUVERTURE

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Jean-Claude CADIEUX
Sous-ministre adjoint, Ministère de l'éducation du Québec

Un bref rappel de la recherche universitaire en sciences de l'éducation du début des années '70 peut permettre, en guise d'introduction, une première perception globale de l'évolution des attitudes vis-à-vis la recherche. Il s'agira ensuite de présenter quel fut le rôle du Ministère de l'éducation dans le fonctionnement de la recherche et comment ce rôle a évolué. Une brève réflexion personnelle sur la question de la complémentarité ou de la dispersion de la recherche, précédera enfin la présentation des orientations et priorités actuelles du Ministère.

Vers le début des années '70, les institutions universitaires, du moins les facultés des sciences de l'éducation, témoignaient d'une foi réelle et profonde dans les vertus intrinsèques de la recherche en éducation sans vraiment s'interroger sur ses orientations et ses finalités. On accordait la primauté aux chercheurs et aux compétences personnelles plutôt qu'au système institutionnel. La générosité manifestée envers les individus reposait sur la conviction que c'est avec des personnes que se font les institutions. On démontrait un optimisme certain pour l'avenir: il s'agissait de permettre aux chercheurs et à la recherche en didactique de démarrer et tout irait bien. Il y avait là naïveté et improvisation. Ce qui comptait alors, c'était la présence d'une démarche de recherche plus que les objectifs poursuivis ou que les résultats obtenus. Les premières recherches se firent sans beaucoup de liens avec les étudiants, ni avec leur préparation à l'enseignement. Aujourd'hui, la naïveté des débuts est disparue et l'insouciance pour la formation professionnelle a largement diminué, même s'il en reste encore dans certains coins.

Rôle du Ministère

Le Ministère joue un rôle capital dans la recherche en éducation au Québec et ce, de trois façons importantes. Il est d'abord lui-même producteur de recherches. Son personnel de recherche procède aux études et aux analyses utiles à la planification des actions ministérielles, à la gestion du système scolaire et des programmes, à l'évaluation et à la sanction des études. Deuxièmement, ne pouvant répondre lui-même à tous ses besoins de recherche, il a surtout passé des contrats avec les universités et a joué ainsi le rôle du commanditaire qui non seulement fournit les fonds mais aussi fixe les objectifs, définit les échéances et évalue les produits. En plus de ce rôle moteur important, le Ministère a joué un troisième rôle, celui de subventionnaire majeur de la recherche par le truchement du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) où les projets de recherche sont soumis par les chercheurs et appréciés par leurs pairs, et grâce aux enveloppes spéciales de recherche des programmes de perfectionnement des maîtres de français et de l'enseignement professionnel par lesquelles il agit aussi en partie comme commanditaire.

Évolution de ce rôle

Signalons d'abord qu'il n'y eut aucun changement dans le rôle de subventionnaire assumé par le Ministère: la partie du budget FCAR consacrée à l'éducation est restée stable.

Par contre, il y eut depuis 1981 diminution de son rôle de producteur de recherches à cause des restrictions budgétaires. Les contenus des recherches qu'il menait à titre de producteur ont aussi évolué. Les études et analyses sont maintenant plus directement reliées à la prise de décision au sens étroit du terme. Auparavant, les recherches portaient sur des sujets de nature sociologique, psycho-sociale, anthropologique comme, par exemple, les comportements d'adolescents d'un milieu socio-économique donné, la drogue dans les polyvalentes, etc. Ce n'est plus le cas.

La limitation des objets de recherche et leur centration sont dues aux restrictions économiques certes mais aussi, dans une certaine mesure, aux changements de nature politique intervenus depuis la fin des années '70 à cause d'une évolution du rôle du Ministère. Avant, les ministres de l'éducation géraient simplement le système sans orientation politique précise; depuis, ils arrivent en poste avec l'intention de réorienter tel ou tel secteur du système éducatif. Dans ce contexte, les chercheurs du Ministère ont surtout eu pour tâche de remplir des commandes ministérielles en fonction de prises de décision assez immédiates ou spécifiques. Les recherches de type sociologique ou même pédagogique ont alors été passées en commandite à d'autres organismes.

C'est dans ce rôle de commanditaire que survient le changement le plus spectaculaire. De 1965 à 1975, l'axe de recherche privilégié par le Ministère passait nécessairement par les universités, en particulier par les facultés des sciences de l'éducation. Depuis 1975, le Ministère fait affaire avec d'autres intervenants, les commissions scolaires, les collèges, l'entreprise privée, tout en maintenant ses liens avec les universités qui ne constituent plus désormais le partenaire privilégié. Cette évolution s'explique d'abord par la multiplication des lieux d'expertise. En outre, les besoins en recherche se sont spécifiés du côté des actions pédagogiques à mener, des correctifs à apporter au niveau du fonctionnement de l'école, des programmes, de la salle de classe elle-même. Il était donc normal pour le Ministère de faire affaire avec les premiers concernés, les organismes chargés de gérer la pratique éducative. Perdant sa primauté comme partenaire du MEQ et subissant la concurrence de l'expertise concentrée dans d'autres secteurs, l'université a toutefois trouvé d'autres clients. Les commissions scolaires, les collèges et les grands organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des universités, le Conseil des collèges, passent souvent aux universités des commandes de recherche en plus de réaliser leurs propres recherches.

Dispersion ou complémentarité des efforts

Les réponses à cette question dépendent de l'angle où l'on se place. Ainsi, les recherches sont complémentaires quand on songe à l'ensemble du domaine de l'éducation qui couvre toutes les dimensions de l'activité humaine: on a besoin du maximum d'efforts dans tous les aspects de l'éducation et de son fonctionnement. En revanche, considérant les moyens limités dont la société dispose, on peut vouloir canaliser davantage ces efforts afin de les rendre plus efficaces, en fixant des orientations plus précises et des priorités mieux affirmées.

Je me méfie cependant des approches trop rationnelles et trop planifiées en recherche, surtout en éducation. La raison en est que les priorités fixées par le Ministère étaient souvent asynchrones par rapport aux possibilités réelles de l'organisation. Ainsi, quand le Ministère a accordé la priorité au français, c'était en éducation physique que l'Université Laval était prête à faire des efforts importants de recherche. Quand Laval a été prête en mathématiques, la priorité est allée du côté des sciences et quand l'institution était prête en administration scolaire, ce fut la formation professionnelle qui intéressa le Ministère. Il faut donc laisser place à une grande flexibilité et tolérer une assez large zone de dispersion au contenu des recherches.

En revanche, quant aux champs de responsabilité, il faut se donner des moyens de concertation pour éviter les dédoublements. Par exemple, il devient impératif pour le Ministère de discuter avec APO Québec pour convenir d'un partage des responsabilités afin de concentrer les efforts au lieu de les diviser. Le Ministère veut aussi entreprendre des discussions à ce sujet avec d'autres organismes et centres universitaires intéressés par les rapports entre la micro-informatique et l'éducation. Il y a lieu de s'informer mutuellement de ce qu'on fait et des cultures organisationnelles différentes avec lesquelles on aborde la recherche. Dans cette zone de concertation, ce qui manque le plus c'est d'établir un forum entre le Ministère et les facultés des sciences de l'éducation. Même lorsqu'il y avait un axe bipolaire privilégié, les échanges n'étaient pas si

développés ni approfondis entre les deux ordres d'institutions. Je veux donc déployer tous les efforts possibles afin de mettre en place un forum de cette nature; le Ministère y trouvera son intérêt pour faire progresser non seulement la recherche, mais aussi la formation des maîtres.

Orientations et priorités

Quant aux orientations et priorités de la recherche, le Ministère ne pourra rien commencer à court terme. Il faut attendre les résultats de la Commission parlementaire, les conclusions de l'étude du Conseil des universités sur les facultés des sciences de l'éducation et aussi l'appropriation par M. le Ministre du dossier de la formation et du perfectionnement des maîtres. D'ailleurs, plutôt que des pronunciamento ministériels, les orientations et priorités viendront de la concertation entre les différents agents qui oeuvrent dans le secteur de la recherche en éducation.

Pour terminer et pour signaler l'intérêt du Ministère pour la recherche, je veux indiquer non pas des priorités de recherche mais quelques dossiers actuellement considérés comme importants. Une réforme majeure de l'enseignement professionnel est actuellement en marche de sorte qu'un ensemble d'activités vont avoir lieu autour de cette question. Un certain type de recherche sera surtout encouragé: la recherche-action menée principalement dans les commissions scolaires, avec la contribution des facultés des sciences de l'éducation. Par ailleurs, le Ministère est en train de revoir des dimensions importantes de son régime pédagogique dans l'optique de renforcer les matières de base, notamment le français, les langues secondes, les mathématiques et les sciences. Il y aura place pour de la recherche en commandite. C'est aussi le cas d'autres dossiers comme celui de la ré-évaluation de la politique de réadaptation scolaire. Ce ne sont pas là des orientations de recherche, mais des secteurs et des dossiers importants pour le Ministère, qui nécessiteront des recherches conduites à l'intérieur du Ministère et des appels d'offre à l'extérieur. Pour ces dossiers comme pour d'autres, je veux terminer en soulignant la nécessité d'une concertation entre le Ministère et les facultés des sciences de l'éducation.

DÉBAT

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION:
DISPERSION OU COMPLÉMENTARITÉ DES EFFORTS

INTRODUCTION

Pierre ROBERT
Vice-recteur adjoint à la recherche, Université de Montréal

La recherche en éducation au Québec est subventionnée, orientée et réalisée par de nombreux organismes et établissements. Certains font de la recherche et ont besoin de financement, d'autres orientent la recherche grâce aux choix qu'ils opèrent dans les subventions qu'ils accordent. On me dit qu'il y a eu peu, sinon pas de débat au cours des dernières années, sur cette question spécifique de l'organisation de la recherche en éducation au Québec. L'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS) tient bien ses assises annuelles mais, dans les tables rondes ou les symposiums qui traitent d'éducation, on discute d'aspects forts multiples dans des domaines divers, que ce soit en technologie éducationnelle, en évaluation des apprentissages ou dans une didactique particulière. Une réflexion portant sur nos structures de recherche, le thème de cet après-midi, ne semble donc pas avoir fait l'objet d'une discussion publique.

Y a-t-il complémentarité ou dispersion des efforts de recherche en éducation au Québec? Telle est la question centrale de ce débat. Pour essayer d'y répondre, nous avons d'abord invité des représentants qui occupent des postes de responsabilité dans des organismes qui font ou subventionnent la recherche. On leur a demandé de présenter des informations précises sur leur organisme: les objectifs qu'il poursuit, les objets et domaines de recherche qu'il privilégie, les moyens financiers dont il dispose, etc... et, s'ils veulent déjà ouvrir leur jeu, de nous dire où, selon eux, leur organisme se situe par rapport aux autres. Ils prendront la parole dans un ordre qui a une logique un peu élastique parce qu'il y a quand même des zones grises. Nous allons commencer par des organismes qui sont tout à fait et uniquement des organismes subventionnaires; ne réalisant pas de recherches eux-mêmes

ils ne font qu'accorder des subventions. Nous terminerons avec les organismes qui font de la recherche. Entre les deux, il y aura ceux qui, tout en possédant leurs propres équipes de recherche, soit administrent des programmes de subvention, soit disposent de moyens pour s'associer des chercheurs de l'extérieur par de la recherche commanditée, contractuelle.

Une fois en possession de toutes ces informations, de ce portrait d'ensemble de la situation, vous serez invités, membres de l'auditoire et conférenciers, à transmettre vos réactions et à exprimer vos opinions sur les trois questions suivantes:

1. Y a-t-il complémentarité réelle ou recouvrement des rôles joués par les différents organismes qui orientent la recherche ou qui la font, en particulier grâce aux subventions qu'ils donnent ou qu'ils reçoivent?

2. Dans quelle mesure la multiplicité des programmes de recherche et des équipes de recherche contribue-t-elle à augmenter la qualité de la recherche et ses retombées sur la qualité de l'éducation?

3. Comment améliorer, s'il y a lieu, la situation? Pourrait-on songer à des formes de coopération entre organismes? Serait-il fructueux de développer davantage la collaboration entre chercheurs et quelles en seraient les conditions de réalisation?

Mais, avant d'essayer de répondre à ces questions, laissons nos invités présenter leur organisme. Ils ont accepté volontiers de faire une présentation qui soit très brève étant donné qu'ils sont nombreux.

LE FONDS POUR LA FORMATION DE CHERCHEURS ET L'AIDE A LA RECHERCHE (FCAR)

Jean PIUZE
Directeur des programmes scientifiques

L'objectif global poursuivi par le Fonds F.C.A.R. est le soutien de la recherche libre, fondamentale et appliquée, au Québec, dans les universités et les collèges de même que pour les chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue. L'organisme accorde des subventions de recherche dans tous les domaines de la connaissance. La recherche s'effectuant en équipes et à l'intérieur de centres est particulièrement privilégiée. Outre les subventions, le Fonds accorde également de nombreuses bourses pour les études supérieures, le perfectionnement et le recyclage. Le Fonds F.C.A.R. reçoit un budget de l'ordre de 30 millions de dollars du Gouvernement du Québec, les deux tiers étant destinés aux programmes de subventions et l'autre tiers à ceux de bourses.

Les subventions accordées pour la recherche en sciences de l'éducation couvrent à peu près tous les domaines. Dans le programme Équipes et séminaires, de 1982-83 à 1986-87, les principaux domaines subventionnés ont été l'administration scolaire, la didactique, la docimologie et les méthodes d'évaluation, l'enseignement des mathématiques, la méthodologie et la théorie de la lecture, la psychopédagogie et la technologie de l'enseignement. Au cours des cinq (5) derniers exercices (1982-83 à 1986-87), le Fonds a octroyé, dans le cadre de ses différents programmes, les sommes suivantes pour la recherche en sciences de l'éducation.

Programme	Sommes accordées ($)		
	Fonctionnement	Équipement	Bourses
Équipes et séminaires	8 062 877	334 692	...
Actions spontanées	429 754	15 623	...
Actions concertées	120 100	36 078	...
A.C.S.A.I.R.	110 649	...	...
Centres de recherche	595 000	20 000	...
Revues scientifiques	61 200	1 950	...
Bourses (concours B1, B2, B3)	...	...	2 407 348
TOTAL	9 379 580	408 343	2 407 348

Le tableau suivant résume les subventions octroyées, au total et en sciences de l'éducation, pour le programme Équipes et séminaires entre 1982-83 et 1986-87. On y voit, qu'au cours de cette période, les sciences de l'éducation ont reçu une proportion à peu près constante du nombre de subventions (entre 16,2 et 19,5%) et des dollars de fonctionnement (entre 15,2 et 17,5%) octroyés.

Programme Équipes et séminaires
Subventions accordées pour les exercices 1982-83 à 1986-87

(A) Ensemble du programme

	Nombre de subventions accordées	Montant octroyé: ($) fonctionnement	Montant octroyé: ($) équipement
1982-83	495	9 546 559	862 258
1983-84	519	9 546 668	1 005 235
1984-85	535	10 070 648	1 445 959
1985-86	545	10 030 371	986 170
1986-87	487	10 023 402	986 220

(B) Sciences de l'éducation

	Nombre de subventions accordées	Montant octroyé ($) fonctionnement	Montant octroyé ($) équipement
1982-83	93	1 674 222	58 274
1983-84	101	1 671 418	68 672
1984-85	92	1 657 982	67 000*
1985-86	97	1 529 623	79 699
1986-87	79	1 529 632	61 047

* Montant approximatif

La spécificité première du Fonds F.C.A.R. est inscrite dans son nom même: il s'agit de la formation de chercheurs. Cette préoccupation se retrouve dans les critères d'évaluation des demandes des deux principaux programmes de subventions, soit Équipes et séminaires et Centres de recherche, lesquels distribuent près de 75% du total des montants en subventions accordés par le Fonds.

En outre, tout en poursuivant une politique générale d'excellence dans l'attribution des subventions, le Fonds, toujours dans une philosophie de poursuite de la formation de chercheurs, fait aussi une place importante à l'émergence, dans plusieurs de ses programmes: Équipes et séminaires, Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue (A.C.S.A.I.R.), revues scientifiques.

Par ailleurs, tant dans le cas des subventions que dans celui des bourses, le Fonds s'est donné des objectifs de complémentarité par rapport aux conseils subventionnaires fédéraux: au niveau de modes d'action différents (subventions de recherche aux équipes et d'infrastructure aux centres), au niveau de lacunes à combler dans certains secteurs moins bien soutenus et au niveau d'un rôle subsidiaire à jouer par rapport au fédéral, par exemple pour les bourses ou pour l'appareillage

scientifique. Sous-jacent à tout ceci, se trouve l'objectif de rendre les chercheurs québécois plus compétitifs auprès des organismes subventionnaires fédéraux de même que sur le plan international.

En ce qui a trait à la multiplicité des programmes de recherche et des équipes en sciences de l'éducation, le Fonds F.C.A.R. est conscient qu'il y a dans une discipline aussi vaste que l'éducation, touchant à tous les champs de l'activité humaine, danger de dispersion des efforts et de saupoudrage des fonds. C'est pourquoi le Fonds a choisi de mettre l'accent sur l'excellence et sur la productivité des chercheurs subventionnés de même que sur leur capacité d'encadrer les chercheurs en formation.

Par ailleurs, le Fonds entend poursuivre ses efforts de coordination avec les autres organismes subventionnaires afin d'en arriver à une politique de complémentarité qui serve le mieux possible les intérêts de la recherche québécoise dans les divers domaines de la connaissance, dont celui des sciences de l'éducation.

LES PROGRAMMES SPÉCIAUX DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Louis R. PELLETIER
Chef du service de la formation du personnel enseignant, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS)

La direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires au MESS est responsable de trois programmes de recherche qui s'adressent en principe aux chercheurs en éducation: le Programme d'actions structurantes, le Programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) et le Programme de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel (PPMEP).

Je passerai rapidement sur les deux premiers puisque ceux-ci n'acceptent plus de nouveaux projets à partir de cette année. D'ailleurs, le Programme d'actions structurantes, comme chacun le sait, était largement dominé par les secteurs reliés au virage technologique, et ce n'est que par le biais du secteur appelé "Maîtrise des changements technologiques" que des chercheurs en éducation pouvaient véritablement y trouver accès. Plusieurs demandes y ont été effectivement présentées mais une seule a réussi à s'y qualifier. Pour ce qui est du PPMF, les compressions budgétaires ont fait qu'aucun financement nouveau ne lui a été attribué pour l'année en cours et qu'il n'y reste en activité que quelques projets déjà engagés dans les universités participantes.

Je parlerai donc surtout du PPMEP et de son volet recherche. Ce programme est né d'abord sous le signe de l'enseignement, d'où son sigle; ce n'est qu'après quelques années que s'y est ajouté un volet recherche qui est maintenant le seul volet géré par le Ministère, toute la responsabilité sur l'enseignement ayant été remise aux universités. Ce programme est né en 1973 du besoin d'accroître la compétence des enseignants en formation professionnelle dans les écoles secondaires et dans les collèges et d'aider les universités, qui en avaient reçu la responsabilité, à s'acquitter d'une tâche difficile pour laquelle elles étaient visiblement moins préparées que pour d'autres formations.

Très vite s'est faite la conviction qu'il fallait, pour arriver aux buts que l'on s'était fixés, dégager des budgets de recherche et les mettre à la disposition des universitaires, à partir du principe qu'en milieu universitaire, la façon normale et habituelle d'appuyer et de renouveler l'enseignement, c'est la recherche. D'où ce fonds de recherche protégé pour les universités qui voulaient bien s'y engager.

À ces objectifs de renouvellement et d'amélioration de l'enseignement dispensé par les universités aux enseignants en formation professionnelle dans les commissions scolaires et les cégeps, se sont ajoutées avec les années des précisions sur l'objet et le type de recherche préconisé.

D'abord du côté de la recherche, on a senti le besoin de développer une stratégie qui rapprocherait le quoi enseigner du comment enseigner, c'est-à-dire la compétence dans une matière donnée et la dimension pédagogique. Le programme a donc mis l'accent sur ce qu'on a appelé la didactique de discipline, c'est-à-dire le traitement des savoirs pour les rendre assimilables par les élèves du secondaire ou du collégial. Cette approche supposait une équipe multidisciplinaire faisant collaborer les meilleurs spécialistes d'une matière donnée avec des spécialistes de l'apprentissage. La politique de formation professionnelle du Ministère de l'éducation a d'ailleurs mis l'accent sur les fondements scientifiques des techniques en formation professionnelle et le programme s'est aligné sur ces objectifs.

Quant au type de recherche préconisé, l'accent a été mis sur la recherche dite de développement ou recherche-action dans le sens suivant: les chercheurs universitaires devaient s'adjoindre dans leur équipe des enseignants en exercice et faire de la classe leur laboratoire professionnel. Cette façon de faire avait l'avantage de pouvoir identifier sur place quels étaient les besoins, de profiter de l'expérience des enseignants aux prises avec les difficultés de leurs élèves et de pouvoir tester dans les classes les réponses aux besoins identifiés. Il faut aussi ajouter que le produit escompté de la recherche est d'abord un instrument d'apprentissage dans une matière donnée à l'usage des élèves et des enseignants.

Cet ensemble d'orientations définit ce qu'on a appelé le modèle PPMEP, qui est, bien sûr, un modèle parmi beaucoup d'autres, mais dont nous croyons qu'il se défend et qu'il mérite d'être poursuivi avec suffisamment de constance pour en éprouver la fécondité.

Ce programme a pu bénéficier, au cours des quatre dernières années, d'une disponibilité budgétaire d'environ 1.5 M$ spécifiquement identifiés à la recherche, dont 700 000$ de nouveaux crédits par année jusqu'à l'année dernière. Les budgets sont répartis par université participante et leur sont gardés même s'ils ne sont pas dépensés dans l'année. Pour les utiliser, les universités soumettent des projets à un

Comité d'évaluation, composé en majeure partie d'universitaires, qui en juge selon les critères du programme et fait ses recommandations au Ministère. Ce programme est destiné aux universitaires qui s'intéressent à l'enseignement professionnel.

Un comité d'orientation du programme, composé de représentants des universités, des milieux scolaires, d'un fonctionnaire du Ministère de l'éducation et d'un fonctionnaire du Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, revoit chaque année les orientations du programme et révise les thèmes prioritaires sur lesquels doivent porter les projets. Ces thèmes apparaissent dans la brochure explicative du programme de l'année en cours.

PROGRAMME D'AIDE A LA RECHERCHE DANS LES COLLEGES SUR LA PÉDAGOGIE DE L'APPRENTISSAGE

Jean-Yves MARQUIS
Directeur de la recherche et du développement, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS)

La Direction générale de l'enseignement collégial a pour objectif de contribuer au développement de la recherche sur la pédagogie et sur les conditions reliées à l'apprentissage dans les collèges, ainsi qu'à la diffusion des résultats dans le réseau collégial. Par ce programme de subventions, elle appuie concrètement les collèges en favorisant la réalisation de recherches appliquées qui peuvent emprunter ou cumuler différentes approches (recherche-action, expérimentation, évaluation de qualité, etc.) dont le choix variera selon les besoins. Le programme a deux objets: la recherche sur la pédagogie et la recherche sur l'apprentissage.

La recherche sur la pédagogie concerne toutes les dimensions de l'acte pédagogique et de son environnement. Ce sont premièrement les méthodes d'enseignement: la rentabilité des méthodes en regard des styles et des moyens d'apprentissage, l'évaluation des acquis des élèves, le développement des méthodes ou leur mise à jour, la sélection des méthodes en regard des objectifs, etc. Ce sont deuxièmement les relations professeurs-élèves: les difficultés d'adaptation du professeur à une clientèle aux besoins changeants, le développement intellectuel de l'élève et les exigences des différentes disciplines, le développement intellectuel de l'élève en regard de la démarche pédagogique du professeur ou de méthodes nouvelles, l'adéquation des méthodes d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, etc.

Les objectifs spécifiques sur lesquels doit reposer la recherche sur la pédagogie sont les suivants:

- apporter un élément nouveau ou novateur à l'acte pédagogique, changer ou améliorer des processus, des méthodes ou des comportements;
- améliorer l'efficacité et l'excellence de l'acte pédagogique;
- prévenir les abandons de cours et les échecs et en déceler les causes;
- favoriser la transférabilité des résultats à d'autres collèges, à d'autres groupes d'enseignants et d'élèves du collégial ou à d'autres contenus d'enseignement.

La recherche sur l'apprentissage sera davantage centrée sur l'"apprenant" et sur le contexte global de sa formation, c'est-à-dire sur ses modes et ses difficultés d'apprentissage et sur les autres aspects relatifs au fait d'être en formation dans un milieu scolaire donné. Parmi ces aspects, relevons notamment l'insertion et l'adaptation de l'élève à un environnement pédagogique, administratif, physique et culturel; sa formation hors du cadre des cours; l'information et l'orientation qui sont nécessaires à la progression de son cheminement; l'intégration de ses savoirs formels et informels; ses besoins essentiels; etc.

Cette recherche sur l'apprentissage a pour objectifs spécifiques:

- d'améliorer le milieu de vie étudiant;
- d'améliorer la formation de l'élève et l'intégration des différents éléments formatifs contenus dans l'ensemble des activités scolaires;
- de prévenir les difficultés d'apprentissage et les mésadaptations;
- de favoriser la pertinence du cheminement scolaire et post-collégial de l'élève;
- d'améliorer l'ensemble des comportements étudiants du réseau par l'impact des retombées de la recherche.

Les champs d'applications de ce programme favorisent donc l'analyse de besoins et de comportements, l'instrumentation diagnostique, la recherche préalable au développement et à la mise au point de processus et de méthodes, l'expérimentation de programmes autres qu'académiques, etc.

Les projets présentés par les collèges sont évalués par des comités de pairs en fonction de leur qualité, de l'aptitude des chercheurs à les réaliser, de leur pertinence et de l'ampleur des retombées sur le réseau collégial. Les projets sont subventionnés pour une année scolaire et les auteurs sont tenus de produire deux rapports: un rapport d'étape le 30 janvier et un rapport final le 30 juin, accompagné d'un bref résumé aux fins de diffusion. L'enveloppe budgétaire annuelle totale est d'environ 1 600 000$ dont 400 000$ en subventions financières directes et le solde en dégagements de professeurs pour la recherche.

Une cueillette récente des qualifications du corps enseignant des cégeps nous apprend qu'en 1983-84, 378 personnes détenaient un titre de 3e cycle universitaire et 1 576 un titre de 2e cycle. À la même époque, 833 enseignants poursuivaient des études doctorales pendant que 1 919 autres postulaient une maîtrise. En éducation seulement, les diplômes obtenus et en cours de 2e et 3e cycles étaient de 667.

Cette perspective d'examen du potentiel de recherche des ressources humaines des collèges est celle de la recherche effectuée selon le modèle universitaire. L'emprunt de cette perspective convient

particulièrement à la recherche libre à caractère disciplinaire que pratiquent effectivement de plus en plus de chercheurs qualifiés du collégial, soutenus par le programme du Fonds FCAR spécifiquement destiné au collégial. Cependant, la recherche appliquée, très centrée sur les pratiques pédagogiques ou très arrimée aux préoccupations de l'enseignement professionnel ou technique, telle qu'elle se réalise dans la majorité des activités de recherche au collégial, n'est pas nécessairement liée à des titres universitaires d'études avancées. La recherche appliquée en pédagogie et le développement expérimental se sont vu entrepris et réussis très souvent par des chercheurs qui n'avaient qu'un baccalauréat.

La recherche pédagogique au collégial est centrée sur l'acte pédagogique lui-même et repose surtout sur du savoir-faire et du dynamisme personnel et départemental plutôt que sur des titres universitaires: les retombées de ces recherches se vérifient, la plupart du temps, dans des prolongements pédagogiques concrets. Le pôle de développement est très spécifique au collégial et a pu pallier les lacunes de la recherche pédagogique au collégial.

La recherche pédagogique au collégial a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et aussi à maintenir l'intérêt pour le développement d'une pédagogie adaptée à cet ordre d'enseignement.

APO QUÉBEC - CENTRE QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ORDINATEUR

Pierre BORDELEAU
Président-directeur général

Le Gouvernement du Québec, donnant suite à une recommandation du rapport *APO - Enseignement supérieur et Direction générale de*

l'enseignement et de la recherche universitaires, (M.E.Q. 1983), retenue par le *Plan de développement de la micro-informatique* (M.E.Q. 1985), créait par décret, le 8 mai 1985, en vertu de l'article 12 de la loi favorisant le développement scientifique et technologique du Québec, une corporation du Gouvernement du Québec appelée Centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO Québec). Le Conseil d'administration, formé de 13 membres provenant des milieux de l'enseignement primaire et secondaire, collégial et universitaire et du milieu des entreprises privées, a été nommé le 4 septembre 1985. Le Centre a son siège social à Montréal au 2001 boulevard St-Laurent, en plein coeur du centre-ville de Montréal.

Le Centre a pour mandat la promotion de la recherche et du développement en applications pédagogiques de l'ordinateur, de la maternelle à l'université en passant par l'entreprise privée. Pour réaliser ce mandat, les lettres patentes ont doté le Centre de six fonctions.

1. identifier les besoins de recherche et de développement portant sur les A.P.O. et déterminer des priorités;
2. initier, diriger, exécuter ou faire exécuter et soutenir des travaux de recherche et de développement portant sur les A.P.O.;
3. recueillir et diffuser l'information relative à sa mission, notamment sur les besoins, les projets, les ressources et les résultats des travaux de recherche et de développement;
4. favoriser la collaboration des différents intervenants du milieu de l'enseignement et du milieu des entreprises, dans le cadre des travaux réalisés sous son égide;
5. favoriser les échanges et la collaboration avec d'autres centres ou organismes oeuvrant dans le même domaine;
6. favoriser la valorisation des résultats de ses travaux et collaborer avec les organismes qui ont un tel mandat.

Pour les trois prochaines années, le Centre s'est donné comme priorités de développer des instruments pédagogiques d'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement et l'apprentissage, des prototypes de logiciels éducatifs avancés et des environnements pédagogiques

informatisés. L'ordre primaire, l'ordre secondaire (enseignement professionnel), les clientèles spéciales du primaire et du secondaire et le post-secondaire (adaptation et développement de logiciels-outils) constituent, dans l'ordre, les clientèles prioritaires visées par les actions de recherche-développement du Centre. En outre, le Centre fera certaines études d'impact sur l'utilisation de l'ordinateur à des fins d'enseignement et d'apprentissage, procédera à l'analyse des besoins du milieu en A.P.O., établira des bilans de la recherche et du développement en A.P.O. et assurera la "veille technologique" quant aux technologies nouvelles appliquées à l'éducation (intelligence artificielle, vidéodisque, télématique, etc.).

Par rapport aux questions du débat, on peut affirmer que tous les organismes qui réalisent ou financent la recherche en éducation ont leur place dans la mesure où ils ne se perçoivent pas comme concurrents mais comme complémentaires. Cette complémentarité ne peut être assurée que par l'amorce d'un dialogue autour des grandes priorités de la recherche et du développement en éducation au Québec. Ce dialogue n'est possible que dans la mesure où chaque organisme a défini ses créneaux et ses modes d'action. La naissance de centres de recherche gouvernementaux, ces dernières années, avait pour but de créer autour de thèmes jugés prioritaires par le gouvernement des lieux de rassemblement et d'excellence travaillant en étroite collaboration avec le milieu de la recherche et aussi le milieu des entreprises. À ce stade-ci, il est difficile de mesurer l'impact de ces centres sur la qualité de la recherche, l'expérience étant encore très nouvelle. La conjoncture politique de ces derniers mois et les inévitables remises en question ont retardé la naissance d'APO Québec qui pourra enfin reprendre ses activités, nous l'espérons, en novembre prochain.

Le rôle principal d'APO Québec est de définir des créneaux de recherche et de développement, d'initier des recherches à l'interne à partir d'un noyau de chercheurs qui ont mandat de se connecter avec des équipes externes associées, créant ainsi autour de certains thèmes ou projets une petite masse critique de chercheurs. APO Québec se veut un rassembleur des meilleures forces du milieu en recherche-développement en A.P.O. Il a

pour mission de travailler en étroite collaboration avec les établissements québécois d'enseignement et de recherche-développement en A.P.O. APO Québec n'est pas un organisme de subventions; en conséquence il n'entre pas en conflit avec les programmes de subventions des ministères ou d'autres organismes. Au contraire, il peut assurer une complémentarité en permettant à des équipes déjà connues, donc déjà subventionnées, d'aller plus loin en réalisant des contrats pour le Centre à titre d'équipes associées. Il peut aussi susciter la création d'équipes nouvelles. APO Québec est aussi en mesure d'assurer des liens étroits avec l'entreprise privée qui développe du logiciel éducatif, par l'échange d'expertises et par des projets en collaboration.

APO Québec offre aussi quelques débouchés d'emploi à des jeunes chercheurs finissants de 2e ou 3e cycles de nos universités. Il ouvre ses portes à des stagiaires ou à des universitaires en année sabbatique. Il leur fournit un laboratoire d'expérimentation, un centre de documentation et une ouverture sur le milieu de l'enseignement où se déroulent aussi certaines expériences. L'avantage d'un organisme comme APO Québec, c'est sa souplesse d'action. Il peut réagir rapidement et s'ajuster aux besoins du milieu. Il peut aussi devancer ces besoins et concourir à en créer de nouveaux. Il peut se permettre de regarder en avant et de préparer maintenant l'avenir des A.P.O. tout en répondant aux besoins actuels.

LE CENTRE CANADIEN DE RECHERCHE SUR L'INFORMATISATION DU TRAVAIL

Michèle GUAY
Directrice de la recherche organisationnelle

Le Centre canadien de recherche sur l'informatisation du travail se situe un peu à l'extérieur de ceux qui viennent d'être mentionnés et qui

se rattachent d'une façon beaucoup plus classique et beaucoup plus centrale au monde de l'éducation. Toutefois, la formation continue constitue chez nous une préoccupation importante.

Le Centre canadien de recherche sur l'informatisation du travail, situé à Ville de Laval, existe seulement depuis un peu plus d'un an, ce qui explique qu'il n'a pas encore une visibilité maximale. Il a été créé par le Ministère des communications du gouvernement fédéral et constitue, pour le moment, une partie du Ministère des communications. Toutefois, il est prévu à moyen terme que ce Centre aura un statut de société ministérielle rattachée à un ministre responsable, celui des communications probablement, et qu'il jouira d'une grande autonomie de gestion.

La mission du Centre est d'assumer le leadership de la recherche sur les besoins des usagers en système intégré de bureautique. Les besoins des usagers sont de deux ordres, la fonctionnalité des systèmes, c'est l'aspect plus technique, et la contribution à la productivité. Le Centre est donc orienté sur les besoins et s'intéresse finalement à l'aspect technologique tout autant qu'à l'aspect organisationnel. Une autre mission intéressante du Centre est l'obligation de faire du transfert d'expertise; ce qu'il réalise d'une façon originale, par exemple, en transférant aussi des personnes.

Au sein du Centre il y a plusieurs directions, trois qui sont des directions de recherche, et deux autres qui ont une fonction soit d'administration/finance, soit de gestion d'un programme d'échanges. Parmi ces directions deux ont des ancrages particuliers avec le monde de l'éducation, tout en restant dans le créneau du secteur tertiaire qui est le nôtre et qui concerne l'ensemble des travailleurs de l'information qu'ils soient dans les bureaux, les associations professionnelles, le monde de la santé, etc.

Parmi ces deux directions, celle de la recherche organisationnelle dont je suis responsable s'intéresse à ce qui arrive aux personnes et aux organisations lors de l'implantation de systèmes intégrés

de bureautique, c'est-à-dire à l'impact d'une telle implantation sur l'organisation du travail, sur la façon de fonctionner, etc. Donc la direction de la recherche organisationnelle a des intérêts face à la formation en emploi et à la conversion du personnel. Une autre direction a un mandat qui serait complémentaire à ce que fait APO Québec parce qu'il recoupe ce que nous annonce M. Bordeleau. Cette unité s'intéresse à la gestion de l'information dans les grands ensembles d'information, donc à l'intelligence artificielle, au système expert et aussi au tutoriel intelligent. Au niveau des tutoriels intelligents, la recherche touche aussi le monde de l'éducation.

Le type de recherche que fait le Centre ressemble à ce que vous appelez la recherche-action et que l'entreprise qualifie de recherche-développement très appliquée. Nous participons aussi à des projets de recherche expérimentale sur titre réel. Ainsi lorsqu'une personne vient nous voir avec des problèmes de recherche et que cela correspond à notre planification, nous y participons. Notre contribution consiste soit en ressources matérielles, en argent, soit en personnes ressources, des chercheurs de chez-nous ou des chercheurs à contrat avec d'autres partenaires qui peuvent être des consultants ou des universités. Ces personnes qui viennent nous solliciter peuvent être des ministères, des entreprises privées, des associations professionnelles, etc. Nous avons déjà des recherches en cours avec ces trois types d'organismes.

La recherche-action que nous menons peut être très appliquée. Nous voulons développer des outils, des approches, des modèles testés et validés pour assurer d'une façon efficace et efficiente la formation continue des travailleurs dans le cadre de l'arrivée des nouvelles technologies. Nous nous intéressons même à ce qu'on appelle la conversion de personnel, c'est-à-dire le fait de passer d'une fonction qui est courante aujourd'hui vers une autre qui suppose des habiletés et des aptitudes nouvelles. Par exemple, être une secrétaire conventionnelle et devenir une personne vraiment habile au traitement de textes et à la gestion d'informations électroniques, c'est beaucoup plus que de maîtriser le classement du papier ou le traitement des textes physiques sur le papier.

Donc la conversion du personnel de tout type constitue le genre de recherche que nous menons.

Même si ce que nous faisons est très pointu, on se rend compte en contactant nos usagers, en voyant émerger les projets, que le facteur le plus critique et le plus significatif dans tous ces projets concrets sur le terrain, c'est peut-être l'approche à la formation. N'importe quelle implantation et surtout celles qui s'en viennent, comme la grosse bureautique intégrée où l'on a un vaste ensemble et certaines contraintes de productivité qualitative ou quantitative, supposent des approches vraiment efficaces et bien ciblées en terme de formation. Pour répondre à ces besoins de recherche, nous croyons qu'il faut nous joindre à d'autres qui font de la recherche semblable pour puiser ainsi dans l'expertise existante.

Côté budgétaire, l'ensemble du Centre dispose d'environ 4 000 000$ par année pour les contrats et 2 000 000$ peuvent être consacrés annuellement au programme de contributions et échanges. On supporte aussi des infrastructures d'équipement de l'ordre d'environ 6 000 000$, somme qui ne sera évidemment pas renouvelable tous les ans. Pour ma propre direction, le budget est un peu plus de 1 000 000$. Évidemment cette somme ne va pas entièrement sur des marchés de contrats dans le monde de l'éducation mais il y en a un bon pourcentage.

Le programme de contributions et d'échanges présente des aspects intéressants. Le Centre peut commanditer la recherche, dans les budgets biens et services. De plus, son originalité réside en ce que 50% du personnel n'est pas membre de la fonction publique fédérale, ce qui est voulu. 50% du personnel de recherche, sur une possibilité maximale d'un peu plus de 100 personnes, va donc venir des universités ou des entreprises privées par un système très spécifique de prêt de ressources humaines, personnes dont nous entendons parler ou qui nous contactent. Suite à la prise de contact, on vérifie si les thèmes de recherche conviennent mutuellement. Si oui, le Centre peut assumer un pourcentage de 80% du salaire et des avantages sociaux (c'est généralement la

première base de négociation). Il s'agit d'ententes d'un an renouvelables une deuxième année, mais pas plus de trois. Dans le cas des universités, le programme est lancé, des professeurs en année sabbatique ont déjà commencé à travailler chez nous.

L'organisme prêteur s'engage à reprendre la personne ressource au terme du contrat. C'est important de le mentionner parce que le départ peut être déchirant. En effet, la plupart du temps la collaboration marche bien et l'on souhaiterait la continuer. Mais le Centre est fait pour servir d'incubateur c'est-à-dire prendre des ressources, les bonifier et les retransférer. Ce va-et-vient des ressources permet aussi au Centre de ne pas développer une sorte de plaisir interne à faire des recherches qu'on comprendrait tout seul et qui n'auraient plus d'impact vers l'extérieur.

En somme le Centre dispose d'un budget important et offre des possibilités intéressantes pour les chercheurs en éducation intéressés à l'informatisation du travail.

LA RECHERCHE AU MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC: UN APERÇU GÉNÉRAL

Diane GAGNON
Directrice, Direction de la recherche

D'entrée de jeu, je prendrai quelques instants pour souligner l'importance de tenir ces Journées de la recherche dans le cadre desquelles nous sommes aujourd'hui réunis. En effet, à un moment où la rareté des ressources se fait sentir dans tous les secteurs d'activité et impose le choix de priorités, il importe de rappeler que l'éducation doit demeurer l'une de celles-ci, parce que fondamentalement porteuse d'avenir en autant qu'elle relève le défi de l'heure, celui de la qualité. Pour ce faire, la recherche en éducation s'impose comme une démarche essentielle. Il faut

affirmer sa pertinence, lui éviter les dédoublements improductifs, établir les complémentarités souhaitables, dire les complicités nécessaires, voir l'état des ressources et réfléchir sur les pistes de travail. Il y a donc beaucoup à dire et à faire. Dans les quelques minutes qui sont mises à ma disposition, je me propose de présenter comment la recherche est intégrée dans les structures et les activités du Ministère de l'éducation. Par la suite, changeant de lentille, je mettrai le focus sur la direction dont j'ai la responsabilité. Finalement, lors de la discussion, j'aborderai la question autour de laquelle ce débat public s'est organisé: la complémentarité entre la recherche institutionnelle et la recherche universitaire.

L'activité de recherche sur laquelle le MEQ exerce un contrôle est de deux types: la recherche-action qui se fait dans les commissions scolaires et la recherche institutionnelle réalisée au sein même du Ministère. Dans le premier cas, il s'agit d'une recherche subventionnée alors que dans le deuxième, les professionnels et professionnelles de recherche du Ministère constituent l'essentiel des ressources avec, à la marge, des crédits pour fins de contrat. Bien que logés à des enseignes différentes dans la structure du Ministère, les budgets de recherche ainsi gérés par le MEQ ont ceci de commun: ils sont dépensés à partir des priorités fixées par ce dernier. En cela, la recherche qu'ils génèrent est une recherche orientée.

Le budget affecté à la recherche-action subventionnée dans les commissions scolaires est d'un peu moins de 300 000$ pour l'année financière en cours. Administré par la Direction générale des programmes, il est destiné aux commissions scolaires désireuses d'entreprendre des recherches-actions visant à améliorer l'un ou l'autre aspect de l'activité ou de l'organisation pédagogique ou encore du matériel didactique.

Pour avoir accès au budget ainsi rendu disponible, les commissions scolaires doivent élaborer et soumettre un projet. Celui-ci, pour être recevable, doit s'inscrire dans les priorités définies annuellement par le Ministère. Pour l'année en cours, la priorité retenue est celle des cheminements particuliers de formation.

Les résultats produits par ces recherches doivent pouvoir être rapidement investis dans l'action. Quelle qu'en soit donc la nature - mode spécifique d'organisation, méthode inédite d'enseignement, nouveau matériel didactique, etc. -, on doit pouvoir facilement en généraliser l'application ou la diffusion dans l'ensemble des commissions scolaires.

L'importance des budgets ainsi réservés aux commissions scolaires doit être soulignée. Par ce biais, les enseignants et enseignantes sont incités à questionner leurs pratiques pédagogiques, à comparer des méthodes d'enseignement et à évaluer la qualité et la disponibilité du matériel didactique dont ils disposent. En somme, on les invite à maintenir un regard critique sur l'activité éducative et à s'engager sur la voie de l'innovation pédagogique. La vigueur de la recherche en éducation, tout autant que sa pertinence, passent certainement par cette recherche-action conduite par le personnel des commissions scolaires.

Toute l'activité de recherche autre que celle suscitée auprès des commissions scolaires loge à une même enseigne au MEQ, soit à la Direction générale de la recherche et du développement ou DGRD. Lorsqu'on parvient à repérer la DGRD dans les méandres de l'organigramme du MEQ, on se rend compte qu'elle est logée tout à côté des directions opérationnelles qui sont responsables pour l'une, des programmes d'études, pour l'autre, de l'évaluation et du matériel didactique. Cette proximité entre des mandats fonctionnels et opérationnels n'est pas le fruit du hasard. Elle est au contraire porteuse de sens et traduit la volonté des autorités du Ministère d'établir un pont entre ces deux types de responsabilités de sorte que la recherche, en étant au coeur des problématiques actuelles en éducation, puisse en nourrir son plan de travail et entreprendre les études les plus pertinentes pour aider à la prise de décision ministérielle.

Pour ce faire, la DGRD peut compter sur un effectif de 55 personnes. Le budget global dont elle dispose est de 2,6 millions dont environ 400 000 dollars sont réservés pour des commandites. Bien que l'essentiel des activités de la DGRD soit consacré à la recherche, on doit

par ailleurs noter que son mandat comporte un volet "développement". Il accapare environ les 2/5 des effectifs et des ressources.

Quatre directions composent la DGRD. Elles renvoient chacune à un axe de travail particulier. La Direction des études sur l'emploi et les carrières est principalement responsable du développement d'outils informatisés d'information scolaire et professionnelle, *Repères* et *AREF*. De plus, elle s'intéresse à l'étude des liens existant entre les études et le marché du travail. La Direction des études économiques et démographiques est responsable de la publication des Statistiques officielles du MEQ. Elle doit également entreprendre les analyses requises pour éclairer le Ministère en matière d'immobilisation et de financement de l'éducation. La Direction de l'éducation permanente doit voir au développement des outils requis pour aider les formateurs et formatrices d'adultes. Elle a aussi la responsabilité de conduire les recherches utiles pour la mise en oeuvre de la politique d'éducation des adultes. Finalement, la Direction de la recherche est responsable de la recherche à caractère socio-pédagogique. Voyons ce dernier mandat plus en détail puisque c'est celui qui est le plus près de vos préoccupations.

Nous présenterons la Direction de la recherche sous trois angles. Le premier est celui du mandat qui lui est assigné ainsi que des ressources dont elle dispose. Le second concerne les axes de travail autour desquels l'activité de la Direction est structurée. Quant au dernier, il a trait à la nature des travaux réalisés.

La recherche conduite au sein de la Direction de la recherche est de type institutionnel. En cela, elle se doit de fournir au Ministère les connaissances requises pour prendre les décisions. Les questions auxquelles la Direction s'arrêtera sont donc celles qui, relatives aux dimensions socio-pédagogiques de l'activité éducative, confrontent les responsables ministériels et appellent des réponses éclairées de façon à constituer des assises fiables pour les choix à faire.

La Direction de la recherche se compose d'une équipe de dix personnes. Elle dispose d'un budget d'environ 500 000$ dont 145 000$ peut être affecté à des commandites.

La réalisation de nos travaux repose, pour l'essentiel, sur les ressources humaines affectées à la Direction de la recherche. Les professionnelles et professionnels sont formés dans l'une ou l'autre discipline des sciences humaines. Ils possèdent, pour la plupart, une longue expérience de recherche institutionnelle. À l'occasion, nous faisons également appel à des ressources externes. Des individus, des firmes ou des centres universitaires peuvent être appelés à réaliser, sous contrat, certains travaux ou partie de travaux. De la sorte, nous pouvons tantôt accélérer la réalisation de certaines activités, tantôt faire appel à des compétences plus pointues que celles de l'équipe en place.

Nos objets de recherche se définissent à l'intérieur de l'univers socio-pédagogique sur lequel le Ministère de l'éducation exerce son autorité. Ils reflètent les grandes préoccupations qui animent les responsables gouvernementaux de l'éducation. On peut les regrouper en quatre axes majeurs de travail.

Le premier a trait à la compréhension de ce qui influe sur la qualité des apprentissages. Il nous amène à réaliser ce qu'on peut identifier comme étant des études d'impacts. Dans cet ordre d'idées, nous nous interrogeons actuellement sur les conditions d'enseignement du français, sur l'identification des variables de l'organisation scolaire susceptibles d'avoir une influence sur le niveau de performance des élèves et sur l'analyse critique de certains contenus d'enseignement, notamment en sciences.

Notre second axe de travail a trait à l'évaluation de politiques. Actuellement, le dossier à l'étude est celui de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les questions qui nous guident sont les suivantes: A-t-on atteint les objectifs visés par l'énoncé de politiques

sur ce sujet? Si oui, en quoi; si non, pourquoi? Y a -t-il des ajustements ou des redressements à faire?

Notre troisième axe de travail concerne les clientèles pour lesquelles le Ministère de l'éducation développe des politiques et des programmes. Notre questionnement porte sur le fait que certaines clientèles n'utilisent pas toute la gamme des services offerts. Actuellement, nous sommes à mieux comprendre les raisons qui font que les filles évitent les champs non traditionnels de formation, se privant en cela de l'accès à une variété d'emplois souvent prometteurs et rémunérateurs.

Finalement, notre dernier axe de travail traduit la préoccupation du Ministère de l'éducation de s'assurer que les services qu'il offre, les politiques qu'il élabore et les programmes qu'il développe se comparent avantageusement à ce qui est fait ailleurs au Canada et dans le monde. Avec ce type de comparaison, le Québec peut mieux s'assurer de la qualité de son système et tirer avantage de ce qui se fait de mieux ailleurs. Dans cet ordre d'idées, nous questionnons les pratiques de certains pays en matière de douance.

La nature des travaux que nous engageons est diversifiée. Elle varie, en fait, suivant les problématiques que nous abordons et l'état des dossiers. Pour l'essentiel, nos travaux sont de deux ordres. Ce sont d'abord des études documentaires sur un thème spécifique. Elles impliquent que nous procédions à des inventaires bibliographiques, à des analyses de contenu et à des analyses comparatives. Certains travaux se prolongent ensuite par des recherches sur le terrain, les unes exploratoires, les autres de vérification d'hypothèses. Suivant le cas, nous avons alors recours aux questionnaires, aux entrevues et aux traitements statistiques. La recherche qui est ainsi conduite au Ministère de l'éducation se distingue de celle qui est réalisée dans les universités. J'y reviendrai lors de la discussion.

LA RECHERCHE A LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Pierre BAULU
Directeur de la recherche

Pour parler de la recherche en éducation à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.), je traiterai brièvement de deux aspects de la question: les expérimentations effectuées à la C.É.C.M. par des chercheurs de l'extérieur de la C.É.C.M. ainsi que des orientations établies concernant la conduite de ses propres projets de recherche.

Les commissions scolaires du Québec ont comme mission première de faire l'éducation des élèves et non pas d'augmenter les connaissances sur la façon de les éduquer, ni même de développer de meilleurs programmes ou de meilleures méthodes d'enseignement. Dans ce contexte, les fonds de recherche, pour peu qu'ils existent, deviennent très vulnérables lorsqu'il faut réduire les budgets d'opération ou répondre à des besoins pressants de toutes sortes. On peut affirmer sans crainte que la recherche dans les commissions scolaires est généralement réalisée par des gens qui viennent de l'extérieur de l'organisme et qu'elle se déroule le plus souvent en milieu urbain, dans des commissions scolaires situées proches des universités et où se trouve un important bassin d'élèves. Ces conditions font en sorte que ce sont les étudiants et accessoirement les professeurs d'université qui font le plus de recherche. J'essaierai de détailler plus loin ce premier aspect de la question.

D'autre part, il existe à la C.É.C.M. une petite équipe de chercheurs. J'ajoute immédiatement que ce n'est pas un fait commun de trouver dans les commissions scolaires des gens qui sont capables d'élaborer un devis expérimental et de superviser une expérimentation. Les commissions scolaires sont en général de petite taille, n'ont pas une tradition qui valorise la recherche et éprouvent de la difficulté à dégager des sommes d'argent pour étudier un problème de manière scientifique.

Comme la C.É.C.M. est une des plus grosses commissions scolaires du pays, elle a réussi, sur une période de vingt ans, à conserver des fonds pour la recherche, bien que le montant ne paraisse pas élevé en comparaison du budget total de l'organisme. Concernant ce second aspect de la question, je dirai quelques mots sur les orientations données à la recherche effectuée par la C.É.C.M., pour ses propres besoins.

Revenons à la recherche réalisée à la C.É.C.M. par des gens de l'extérieur. Il existe depuis environ quinze ans une règlementation ayant pour but de favoriser la collaboration avec les organismes de recherche de même que l'existence d'une attitude réceptive à la recherche chez le personnel enseignant, les élèves et les parents. Cette règlementation impose aux chercheurs un certain nombre de contraintes. Ses éléments sont les suivants: la priorité accordée aux projets qui concernent l'éducation, le contrôle du dérangement possible pour les élèves et pour l'organisation scolaire, le respect de la loi et des règles d'éthique, l'obligation de déposer une copie du rapport de recherche éventuel et un engagement du chercheur à respecter les conditions fixées. La règlementation a pour effet de sélectionner et de limiter les projets de recherche qui seront menés à terme à la C.É.C.M. De vingt à quarante projets sont acceptés au cours d'une année scolaire.

J'aimerais faire part ici de quelques constatations générales sur les recherches étudiées dans le cadre de la règlementation. Ayant commencé à étudier ces projets avant la mise en place de la réglementation, j'en ai certainement examiné quelques centaines. J'ai vu des projets remarquables, ingénieux, qui faisaient avancer les connaissances en éducation et dont les conclusions étaient utiles au personnel pédagogique et aux administrateurs scolaires. Je crois cependant que les recherches de cette qualité ont été rares et mes constatations vont peut-être sembler sévères pour certains.

Tout d'abord, j'ai remarqué que dans les projets présentés, il y avait peu de recherches en éducation au sens strict. Cela peut paraître surprenant mais le gros des expérimentations concernait les champs de la

psychologie, de la sociologie, de la criminologie, de l'anthropologie, de la santé et de la médecine. Je n'ai pas fait le compte précis, mais il est évident, dans ce que j'ai vu, que la recherche en éducation demeure bien minoritaire par comparaison aux champs mentionnés.

De plus, les projets de recherche en éducation sont assez décevants. Ils privilégient rarement des sujets considérés comme importants par la C.É.C.M. et j'oserais dire, par les gens des commissions scolaires en général. Ceci est d'autant plus étonnant que les commissions scolaires font face à de nombreux problèmes pédagogiques, que l'investigation scientifique pourrait constituer un apport de première valeur pour nombre de celles-ci et que la liste de ces problèmes est généralement bien connue. Ainsi, pour en rappeler quelques-uns, on peut citer la baisse du rendement scolaire en milieu urbain, l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'intégration massive des allophones dans les écoles françaises, la motivation et la valorisation du personnel enseignant, l'évaluation des programmes d'études, la qualité de vie à l'école, etc.

Cette liste pourrait être allongée. Je me permets d'illustrer le premier de ces sujets: la baisse du rendement scolaire en milieu urbain. Sur une période de 15 ans, les résultats scolaires des élèves de la C.É.C.M. sont passés du niveau supérieur au niveau inférieur à la moyenne provinciale. Pourquoi? Comment renverser cette situation? Un tel sujet n'est à peu près jamais abordé dans les projets soumis pour étude; les autres sujets non plus, exception faite pour les recherches portant sur l'enfance inadaptée et les élèves allophones. En réalité, les projets de recherche reflètent une certaine dispersion des sujets. Sans entretenir de vision utopique sur l'unification de la recherche en éducation, on a l'impression que, dans la plupart des autres champs, les activités de recherche sont plus facilement regroupées autour de l'essentiel.

Enfin, les sujets de recherche sont dans l'ensemble trop étroits. On examine des problèmes en fonction d'une seule ou d'un petit nombre de dimensions alors que la réalité scolaire est notable pour le nombre et pour

la diversité des facteurs qui l'influencent. Une telle situation a pour conséquence de ne pas rendre facilement utilisables les résultats de la recherche effectuée par les gens extérieurs au milieu scolaire.

Quelques mots maintenant sur le deuxième aspect de la question: la recherche faite à la C.É.C.M. pour ses propres besoins. Je dis tout de suite que la situation n'est pas, ici non plus, sans problèmes. Voici d'abord quelques données de base. Les fonds canalisés vers la recherche se chiffrent à environ 250 000$. Les subventions proviennent du Conseil scolaire de l'île de Montréal, du budget d'opération de la C.É.C.M. et d'autres organismes, de façon irrégulière. Chose qui peut surprendre, le Ministère de l'éducation doit être inclus dans la catégorie des organismes qui subventionnent la recherche de façon irrégulière. Le champ de recherche à la C.É.C.M. est presque toujours celui de la pédagogie; il n'y a pas, ou à peu près pas de recherche dans les champs de la gestion financière, des ressources humaines, de l'informatique, etc. L'organisation de la recherche prend deux formes: ou bien des contrats sont donnés à des chercheurs ou à des organismes de recherche, ou bien la recherche est faite et supervisée par une équipe maison de chercheurs. Je m'empresse de dire ici que le montant indiqué plus tôt n'incluait pas les salaires du personnel régulier de la C.É.C.M., lequel est tantôt affecté à des travaux de recherche, tantôt à autre chose.

Ici encore on peut dire que, sur une période de vingt ans, il y a eu des projets remarquables qui ont été réalisés: ils étaient bien conçus, avaient de l'envergure, ont servi à modifier la pratique pédagogique et ont permis de prendre des décisions administratives importantes. Toutefois on peut, comme pour la recherche extérieure, faire une critique sévère. En gros, il y a eu un manque de planification et de coordination dans l'ensemble du programme de recherche et les résultats n'étaient pas toujours utilisables par le personnel enseignant. Souvent enfin, les recherches avaient une orientation administrative à court terme.

Récemment un texte d'orientation a été approuvé par l'administration supérieure de la C.É.C.M. qui met un peu plus d'ordre dans

ce dossier. Ce texte d'orientation vient d'ailleurs d'être reproduit dans une publication de l'Université de Montréal intitulée *Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation*. On y trouve un schéma d'analyse, mis au point par trois chercheurs de la C.É.C.M. - Archambault, St-Jacques et Hottlet - qui, intégrant trois systèmes de classification de la recherche, permet d'établir quels projets sont les plus importants pour l'organisme. Dans tous les cas, l'accent est placé sur le développement de matériel didactique et sur la participation des enseignants à la recherche. Cette participation est associée à l'idée de les former à la conduite d'une expérimentation. Les questions à étudier font l'objet d'une révision annuelle par l'administration.

Voilà qui résume les principales idées autour des deux aspects que je voulais traiter en rapport avec la recherche: les expérimentations faites par les chercheurs venant de l'extérieur de la C.É.C.M. et celles effectuées pour les propres besoins de l'organisme.

LA RECHERCHE A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Gilles GAGNÉ
Vice-doyen à la recherche

La Faculté, qui existe depuis 1965, comprend à ce trimestre-ci (automne 1986) environ 95 professeurs-chercheurs, 84 chargés de cours et 2 852 étudiants, dont 1 613 de 1er cycle, 889 à la maîtrise et 350 au doctorat. Ces quelques données quantitatives témoignent des différentes missions de la Faculté qui, en plus de la recherche, poursuit des objectifs, qui se veulent complémentaires, de formation de chercheurs par ses études graduées, de formation initiale des maîtres grâce surtout à son programme de baccalauréat, de formation continue au moyen de certificats de premier cycle et de maîtrises professionnelles et enfin de service à la collectivité

grâce aux publications, communications et consultations réalisées par ses professeurs.

La mission de recherche n'en représente pas moins une des dimensions fondamentales de la Faculté, dimension qui constitue d'ailleurs sa spécificité universitaire et qui explique en partie qu'on lui a assigné la responsabilité de la formation des maîtres. Une des retombées attendues des recherches poursuivies se situe en effet au niveau de la fécondation et du renouvellement des contenus et des démarches de formation initiale et continue. Les objectifs généraux de recherche poursuivis à la Faculté peuvent être regroupés autour de deux axes majeurs: production de connaissances et développement de produits. Plusieurs des activités de recherche entreprises visent à rassembler, organiser et contribuer à créer des connaissances afin non seulement de développer des champs d'étude et des expertises dans ces champs mais aussi d'augmenter les savoirs sur les réalités empiriques vécues dans les différents milieux éducatifs scolaires et non scolaires. Le deuxième axe peut comprendre les travaux qui visent à produire des objets pédagogiques: instruments d'évaluation, matériel pédagogique, démarches d'enseignement, etc. Il est bien entendu que cette division est relativement grossière et que des recherches peuvent poursuivre ces deux objectifs.

De fait, les recherches menées à la Faculté sont multiples et de types variés. Certaines sont davantage théoriques et essaient d'expliciter les fondements de l'éducation, de proposer des modèles qui permettent de comprendre, d'expliquer ou d'orienter les réalités éducatives. D'autres visent à décrire ces réalités dans une perspective actuelle ou historique afin de mieux les connaître. Certaines veulent en démonter les mécanismes afin d'identifier les causes et les effets. D'autres essaient plus directement d'améliorer les enseignements et les apprentissages par des interventions pédagogiques précises. Enfin, certains travaux portent sur la recherche elle-même dans la perspective d'en discuter les fondements épistémologiques, les orientations, les méthodes ou d'en réaliser des inventaires.

Ces différents types de recherche touchent plusieurs aspects de l'éducation. Les domaines actuellement privilégiés sont la didactique de matières spécifiques (français, mathématiques, etc.), l'administration et les politiques en éducation, la mesure et l'évaluation, les applications pédagogiques de l'ordinateur, la pédagogie générale et différenciée en fonction des types de personne en situation d'apprentissage. De plus, les recherches menées à la Faculté ne se limitent pas aux ordres d'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire mais touchent aussi l'éducation préscolaire, l'éducation des adultes et la formation en milieux de travail.

Les sommes consacrées aux activités de recherche sont de deux ordres. D'une part, une partie du salaire des professeurs réguliers qui peut être estimée à un quart, peut être considérée comme affectée à la recherche, ce qui représenterait un montant de l'ordre de 950 000$ par année. À cela s'ajoutent les subventions obtenues de différents organismes, montants qui totalisent annuellement 450 000$ (dont très peu, contrairement à d'autres institutions universitaires, viennent de l'Université elle-même) et les commandites qui se réalisent le plus souvent sur des bases non-institutionnelles et dont on peut difficilement estimer les montants. De plus, un effort important est consacré de façon institutionnelle à la diffusion de la recherche grâce notamment aux publications de la Faculté et à celles du Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français du primaire dont les parutions combinées dépassent déjà la centaine.

Au terme de ce trop bref et incomplet panorama, on peut conclure, dans la perspective de ce débat, que les recherches réalisées à la Faculté partagent certes avec les autres institutions ou organismes qui font de la recherche en éducation des objectifs et des objets de recherche de même que des approches méthodologiques. Elles témoignent aussi d'éléments qui lui sont relativement spécifiques comme, pour n'en mentionner que quelques-uns, des recherches d'ordre théorique et fondamental, le développement de champs de connaissance, la formation de

chercheurs, la méthodologie de la recherche et, sans nul doute, un ensemble important de chercheurs compétents et expérimentés.

DISCUSSION

La discussion aborda plusieurs points reliés à la question de la complémentarité ou de la dispersion des efforts de recherche en éducation. Le texte qui suit présente une synthèse des échanges organisée autour des thèmes majeurs qui furent débattus : statut de la recherche, relations entre les recherches universitaires et les milieux scolaires, évolution des priorités ministérielles, renforcement de la communauté scientifique, concertation et leadership.

1. Statut de la recherche en sciences de l'éducation

Michel Plourde (directeur du Service pédagogique de l'Université de Montréal) souligne que la recherche en éducation est relativement jeune au Québec et même aux États-Unis d'ailleurs, où le meilleur et le pire se côtoient dans le *Handbook of Research on Teaching* par exemple. Des recherches extraordinaires ont pu être faites dans ce dernier pays, mais grâce à des millions de dollars investis par la Fondation Carnegie ou la Fondation Ford, etc. Ce caractère assez récent de la recherche en éducation peut expliquer qu'il n'y a pas, comme dans d'autres disciplines, un corpus de connaissances sur lequel on peut s'appuyer de façon sûre pour dire : c'est cela la vérité, c'est cela qu'il faut faire, c'est cela qui est la pratique professionnelle la plus sûre ou dont l'efficacité est reconnue.

Michel Plourde rappelle que, dans les années '70, au début de leur existence, les facultés des sciences de l'éducation, dont celle de l'Université de Montréal, ont consacré beaucoup d'énergies et de ressources afin de constituer d'abord un corps professoral et un ensemble de chercheurs compétents qui puissent rivaliser avec les meilleures universités du Canada. Au point que vers le milieu des années '70, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal avait pratiquement relevé le défi; elle avait réussi à avoir le corps professoral le plus scolarisé, avec le taux de doctorats le plus élevé de toutes les

universités canadiennes, y compris peut-être l'Ontario Institute for Studies in Education. On avait donc déployé un effort considérable pour essayer de mettre en place un personnel capable de faire de la recherche.

Par ailleurs, à cette époque, le Ministère de l'éducation inondait les universités et les commissions scolaires de programmes de perfectionnement. C'est ainsi, rappelle Michel Plourde, que de 1970 à 1978, le nombre de professeurs temps plein de cette Faculté est passé de 54 à 140 et que celui des étudiants temps plein et temps partiel est passé de 1 100 à 4 000, à cause du perfectionnement et du recyclage. De nombreuses réunions et des séances de négociations furent tenues entre professeurs d'universités, enseignants, syndicats d'enseignants et commissions scolaires pour mettre au point des programmes de perfectionnement qui conviennent aux commissions scolaires, qui ne soient pas des improvisations formulées par des professeurs d'universités qui ont le doctorat mais qui ne connaissent rien des réalités scolaires. Ainsi beaucoup de temps et d'énergie ont été consacrés à mettre en oeuvre des programmes qui conviennent à la réalité scolaire. Ce temps et ces énergies n'ont pas été investis dans la recherche malgré les subventions disponibles.

Cet effort considérable consenti au perfectionnement des enseignants a coïncidé avec une époque où l'on commençait à recueillir et à concentrer un corpus de connaissances pour les fins de la recherche en éducation qui démarrait au Québec. Michel Plourde constate que les présentations antérieures quoiqu'elles aient mentionné des points assez positifs (programme de recherche, subventions abondantes, nombre de chercheurs, etc.), ont cependant pointé ici et là des espèces de doléances ou de conceptions un peu vieillottes et dépassées à l'effet que les recherches en sciences de l'éducation manquent encore de crédibilité. Il rappelle qu'en droit, des jugements de première instance, puis de seconde instance et de cour suprême se contredisent et qu'en psychologie circulent des théories divergentes et contradictoires. Il est normal que dans un domaine comme l'éducation qui comporte un nombre considérable de variables, et alors qu'on est en train de ramasser un corpus de

connaissances, les chercheurs ne puissent dire aux professionnels de l'enseignement ce qu'il faut faire, de façon éthique et de façon sûre, pour assurer la performance, l'efficacité et l'utilité de l'éducation. Il y a encore beaucoup de chemin à parcourir. Il n'y a pas lieu de développer des sentiments d'infériorité ou de faiblesse vis-à-vis d'autres domaines comme le droit ou la psychologie.

Au contraire, si l'on consulte, par exemple, les recherches qui ont été faites sur la pédagogie et la psychologie de l'enseignement universitaire, on constate, selon Michel Plourde, des choses extraordinaires que tout le monde ignore, et surtout les professeurs d'université qui pensent que, dès qu'on a un doctorat on sait enseigner. Plusieurs professeurs d'université ont développé un préjugé négatif contre la pédagogie parce qu'ils croient que c'est bon seulement pour le primaire et le secondaire. Mais ils ignorent qu'il se fait de la véritable recherche sur l'enseignement qui touche même les professeurs d'université. Donc, une certaine dévalorisation de la recherche en éducation reposerait sur des méconnaissances et des attentes trop grandes.

2. Relations entre la recherche universitaire et les milieux scolaires

2.1 Répartition des fonds et expertise

Fernand Houde (directeur du Journal des enseignants) formule la suggestion que les 200 000$ que le gouvernement du Québec, par la Direction du développement et de la recherche, octroie aux commissions scolaires soient directement envoyés aux universités de façon à créer le lien entre les universités et les commissions scolaires. La C.É.C.M., dont on reconnait le grand mérite au point de vue de la recherche en pédagogie, dispose d'un financement qui lui assure une certaine auto-suffisance de qualité; les autres commissions scolaires se suffisent, mais d'une suffisance orgueilleuse, méprisante envers les chercheurs. Elles estiment ne pas avoir besoin de la recherche universitaire et ne font rien de valable avec les montants qui leur sont octroyés. Si ces sommes passaient par les

universités, les enseignants des commissions scolaires seraient très fiers d'aller à l'université, d'avoir peut-être leur déplacement payé et de bénéficier d'autres assouplissements qui les encourageraient à faire des maîtrises ou des doctorats plutôt que de les en dissuader comme c'est quelquefois le cas maintenant. Selon Fernand Houde, la recherche en éducation qui porte sur les ordres primaire et secondaire devrait absolument passer par l'université. Les enseignants de ces niveaux ne sont pas suffisamment formés pour diriger un projet de recherche. Les conseillers pédagogiques sont également incapables de faire de la planification en recherche, ils n'ont en général aucune idée de la recherche pédagogique et n'ont aucune compétence de chercheur étant engagés par les commissions scolaires pour faire autre chose.

Bien plus, les commissions scolaires ne sont pas suffisamment intéressées aux résultats des recherches. Ainsi, une foule de recherches accomplies à l'université par des chercheurs bénévoles depuis plusieurs années, restent sur des tablettes sans que les applications suggérées ne passent dans la pratique pédagogique. Il en est de même, par exemple, du rapport de Raymond Hould du Ministère de l'éducation qui constate que 40% des enseignants ne donnent pas de temps aux élèves pour lire en classe alors que 95% des élèves en veulent. Suite à cette recherche, Fernand Houde a établi que si on donnait seulement 12 minutes de lecture par classe de français aux élèves du cours secondaire, on augmenterait le rendement de 10% à la fin de l'année non seulement en français mais dans les autres matières. Aucune commission scolaire n'a demandé un compte rendu de cette recherche, sauf le Conseil des Montagnais du Lac St-Jean, le cégep Edouard-Montpetit qui a demandé l'autorisation de publier ces travaux et la petite commission scolaire de Tilly, qui a demandé des renseignements pour le primaire. Personne du secondaire ne s'y est intéressé parce que cela les dérange et pourtant la recherche n'a pas coûté un sou.

Fernand Houde propose d'ajouter également au budget de la recherche universitaire une partie, peut-être le tiers, des millions consacrés aux applications pédagogiques de l'ordinateur. De cette façon,

APO Québec ferait un meilleur usage de ces fonds et l'on arriverait peut-être à un meilleur bilan au bout de 5 ans parce que, selon lui, c'est à l'université actuellement que les enseignants s'initient aux applications pédagogiques des ordinateurs, comme c'est là que les tests de "closure" ont été élaborés et non dans les commissions scolaires. Et qui mieux que les universités pourraient réaliser ces recherches et en diffuser les résultats?

Diane Gagnon (directrice de la recherche, Ministère de l'éducation) affirme qu'elle peut bien transmettre au Ministère la proposition de transférer aux universités les sommes accordées aux commissions scolaires pour la recherche, mais qu'elle avancerait davantage la proposition de faire en sorte que ces fonds soient utilisés en plus étroite collaboration avec le monde de l'enseignement universitaire. Elle reconnait qu'il est fort possible qu'étant donné les caractéristiques du corps enseignant, plusieurs enseignants n'ont pas eu la chance de se familiariser avec la recherche; ainsi lorsqu'ils veulent questionner des phénomènes qu'ils observent, ils ont besoin au plan méthodologique d'un support qui serait certainement bienvenu de la part des chercheurs universitaires. L'ajustement de ce programme pourrait sûrement se faire dans cette voie.

Pierre Bordeleau (directeur de APO Québec) voudrait rassurer un peu sur les fonds externes de recherche dont son Centre va disposer: ils seront certainement acheminés via les universités. Toutefois, les universitaires n'ont pas, il est à l'aise pour le dire puisqu'il en est un, le monopole de la recherche dans le domaine des applications pédagogiques de l'ordinateur. Beaucoup d'intervenants dans l'entreprise privée, dans les collèges et même aussi dans les commissions scolaires sont susceptibles d'être financés par APO Québec. Le Centre fera un effort particulier pour faire en sorte que des chercheurs de qualité obtiennent les contrats mais ce ne sera pas nécessairement, ni prioritairement des chercheurs universitaires. Tant mieux s'ils le sont.

Par ailleurs, le Centre croit beaucoup que la recherche, surtout dans le domaine des applications pédagogiques de l'ordinateur, doive se faire en équipe. Il va donc favoriser les équipes qui réunissent des chercheurs universitaires, des intervenants et des enseignants du milieu des commissions scolaires et éventuellement aussi des personnes des entreprises privées. Ce qui est intéressant dans la mission du Centre c'est qu'elle transcende les ordres d'enseignement de même que les disciplines et qu'elle permet d'établir des liens plus précis entre les entreprises et les universités, entre les entreprises et les commissions scolaires et aussi les collèges. C'est un grand avantage d'avoir un organisme qui se situe au-dessus des chapelles universitaires ou des batailles de clochers auxquelles on assiste malheureusement trop souvent dans le milieu de l'éducation.

À une question qui lui demande de préciser le montant des sommes que APO Québec est disposé à octroyer aux facultés des sciences de l'éducation, Pierre Bordeleau répond que le Centre n'est pas un organisme de subventions et qu'il est difficile de chiffrer à l'avance la part qui sera versée à des universitaires plutôt qu'à des gens des commissions scolaires, des collèges ou de l'entreprise privée. C'est à la pratique qu'on verra qui répondra aux appels d'offres qui seront lancés par le Centre pour les projets à contrat et qui proposera au Centre des projets de collaboration. Ce n'est qu'au bout de compte qu'on saura si ce sont les universitaires qui ont eu la meilleure part du gâteau. Le Centre se refuse à déterminer a priori que tel pourcentage de l'enveloppe sera accordé aux universités. L'octroi des contrats sera déterminé selon la qualité des projets qui seront présentés et la concordance de ces projets avec les priorités du Centre.

2.2 Collaboration entre les chercheurs universitaires et les enseignants

Paulette Vigeant-Gailey (coordonnatrice du perfectionnement des enseignants, C.É.C.M.), impliquée depuis un peu plus de vingt-cinq ans dans le monde de l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire et universitaire, déplore beaucoup le fossé qui existe entre les milieux

scolaires et les milieux universitaires. Elle a certes entendu toutes sortes de propositions de collaboration, elle sait aussi qu'un certain nombre de collaborations existent déjà et constate que les chercheurs d'université sont de plus en plus en contact avec l'enseignement primaire et secondaire, mais elle se demande s'il n'y aurait pas lieu d'intensifier les relations des universitaires avec la classe. Elle souhaiterait que les recherches, qui se font en général de façon très scientifique, puissent être confrontées avec les réalités des classes et critiquées par les enseignants de telle sorte qu'il y ait amélioration de ces recherches.

Elle croit que cette interaction pourrait aussi avoir des retombées positives sur le rendement des élèves et la valorisation des enseignants. En effet, s'il importe d'améliorer les apprentissages de base comme le français et les mathématiques, il ne faut pas négliger d'enseigner aux élèves à penser, à chercher. Alors qu'on reconnait l'importance pour les enfants d'apprendre à chercher, on dirait que les enseignants ont perdu ce goût, qu'une certaine catégorie d'entre eux, de plus en plus nombreux, n'ont pas cet esprit de recherche en classe. C'est donc aussi pour maintenir et développer cet esprit chez les enseignants qu'il faut favoriser une collaboration étroite entre des universitaires et des enseignants dans des projets de recherche-action. Une telle collaboration devrait entrer dans les moeurs et ne plus être occasionnelle ou accessoire. Une complémentarité enrichissante serait développée par une véritable concertation impliquant un peu plus les enseignants dans les recherches universitaires et les chercheurs dans le milieu scolaire.

Pierre Baulu (directeur de la recherche, C.É.C.M.) exprime à ce sujet un point de vue qu'il qualifie de pessimiste. Il entend depuis des années ce souhait qu'il faudrait que les commissions scolaires collaborent davantage avec les universités. Tout en ne voulant jeter la pierre à personne, il constate que c'est un souhait qui ne se concrétise jamais ou très rarement. Malgré le très grand nombre de professeurs d'université en éducation, un seul est venu offrir ses services en demandant quels sont les problèmes vécus à l'intérieur de son champ (celui de l'enfance inadaptée) et en essayant d'articuler son programme de recherche en fonction de ces

problèmes. En général, tout se passe comme si les commissions scolaires avaient leurs problèmes et que l'université avait ses préoccupations de recherche, ses objectifs. Il pense que les commissions scolaires n'ont pas réussi à faciliter le travail d'entrée des professeurs, mais se demande ce qu'il faut mettre en place pour que la collaboration se réalise. La question est certainement complexe et on pourrait fournir toutes sortes d'interprétations d'ordre structurel et personnel. Il reste que le problème lui semble difficile à résoudre, du moins en recherche, secteur différent de celui de la formation des maîtres.

Joanne Pharand (étudiante au doctorat à l'Université de Montréal) veut prendre la part des enseignants du régulier, étant elle-même une praticienne de l'éducation au primaire. Comme chercheure, à l'intérieur de ses travaux de maîtrise, elle a été confrontée aux commissions scolaires et aux enseignants qui sont victimes du mythe du chercheur universitaire. Pour les enseignants, le professeur d'université est celui qui sait tout et qui méprise le praticien. Elle a vécu elle-même ce mythe comme enseignante du régulier et cette expérience a favorisé son contact avec les enseignants lors de la passation du questionnaire d'entrevue dans le cadre de sa maîtrise. Même si ce n'est heureusement pas le cas de tous les chercheurs, ceux qui se prennent pour des bons dieux détenteurs de la vérité ont projeté une image qui contribue à la réticence des enseignants. Il y a une adaptation à faire aussi de la part du chercheur pour entrer en contact avec les enseignants.

Michel Plourde croit qu'il n'y a pas suffisamment de subventions pour tous les professeurs qui aimeraient aller dans les classes. Il rappelle aussi que les nombreuses demandes pour aller dans les classes qu'en tant que doyen il a adressées directement auprès de la présidente et du directeur de la C.É.C.M. de l'époque, n'ont pas été facilement agréées. Toutefois, il reconnaît que bien souvent les enseignants ne sont pas très intéressés à voir arriver des expérimentateurs dans leur classe.

Marie-Christine Paret (professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal) cite à ce propos l'exemple d'une collègue qui a dû faire des négociations et des tractations pendant huit mois pour pouvoir mettre les pieds dans une classe. Les difficultés ne venaient pas du tout de la haute administration ni du directeur d'école, mais des enseignants. Les professeurs qui préparent des projets d'expérience pédagogique rencontrent effectivement ce genre de difficultés.

2.3 Reconnaissance académique de la recherche-action

Les professeurs qui croient en l'importance de réaliser des recherches-actions ou de développement sont confrontés à deux autres problèmes, selon Marie-Christine Paret. D'une part, les organismes subventionnaires ne sont pas tous favorables à ce type de recherche, de sorte que l'obtention de subventions est difficile. D'autre part, ce qui est peut-être propre à l'Université de Montréal mais n'en est pas moins réel, c'est un type de recherche qui n'est pas très valorisé de sorte que les objectifs de carrière universitaire n'y sont pas favorisés.

Jean Piuze (directeur des programmes, Fonds FCAR) rappelle que son organisme subventionne la recherche libre et que les décisions de subventionner les projets de recherche sont prises par des comités de pairs, formés de professeurs d'université eux-mêmes. La composition des comités se fait sur les critères de la compétence, d'une répartition équitable des disciplines lorsque ce sont des comités multi-disciplinaires et d'une certaine répartition institutionnelle; mais ce qui prime c'est d'avoir les meilleurs chercheurs possibles. Il est certain que cette composition des comités et la poursuite d'un certain nombre d'objectifs dont l'excellence, favorisent la recherche un peu plus classique dont on peut mesurer la productivité en termes de publication dans les périodiques bien connus par opposition à la recherche-action ou à la recherche un peu plus appliquée. Mais, jusqu'à un certain point, si le milieu universitaire lui-même acceptait la recherche-action comme une recherche valable équivalente à la recherche classique, les pairs à l'intérieur du comité

favoriseraient les deux types. Si la recherche-action réussit mal auprès des organismes subventionnaires, c'est peut-être qu'elle n'a pas encore acquis ses lettres de noblesse dans les milieux même de la recherche.

Pierre Robert (vice-recteur adjoint à la recherche, Université de Montréal) actuellement en tractation avec le Conseil national de la recherche du Canada afin de créer un bureau de liaison avec les entreprises, rapporte que, dans la douzaine de centres déjà créés dans d'autres universités, on a constaté un accroissement très net de la recherche contractuelle entreprise avec la petite et la moyenne entreprise. Mais on a aussi constaté que plus de la moitié des contrats sont réalisés par des professeurs non subventionnés par les grands conseils comme le Conseil de recherches en sciences naturelles et génie (CRSNG), le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Conseil de recherches médicales (CRM). Il y a donc un certain nombre de professeurs dans les universités qui sont intéressés par la recherche appliquée, qui témoignent d'une certaine habileté à appliquer les résultats de recherches plus théoriques faites par d'autres collègues et qui sont prêts à réaliser des recherches contractuelles. Ce sont des professeurs qui soit par goût, par intérêt ou pour des raisons plus ou moins historiques de carrière, n'ont pas le profil traditionnel du chercheur avec de longues listes de publications dans les grandes revues savantes. Le Conseil national de la recherche serait prêt à subventionner la mise sur pied d'un tel bureau à l'Université de Montréal et de contribuer ainsi à valoriser, à utiliser, au sens très positif du terme, beaucoup de professeurs d'université mal à l'aise dans le schéma traditionnel. Une telle valorisation ne peut se faire uniquement en cueillant des subventions auprès des organismes subventionnaires; elle doit aussi se réaliser en modifiant les attitudes par rapport à la recherche-action contractuelle au sein des assemblées de faculté et de département et à l'intérieur des différents comités de promotion. L'Université de Montréal se doit de développer davantage cette orientation de recherche dont elle est trop absente par rapport aux autres universités.

Gilles Gagné (vice-doyen à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal) croit lui aussi à la valeur de la

recherche-action qui oriente des universitaires vers le développement pédagogique et fait participer des enseignants à des applications de modèles théoriques ou au développement de nouveaux moyens. Il rappelle toutefois deux limites de ce type de recherche. D'abord, il serait illusoire de penser que la recherche-action constitue la panacée du perfectionnement des maîtres, car seule une partie des enseignants, relativement minime, peut y participer. Par ailleurs, la recherche universitaire vise aussi d'autres objectifs que ceux de la recherche-action, des objectifs d'ordre théorique, descriptif ou fondamental; elle nécessite un certain équilibre entre des diverses orientations.

La recherche-action en éducation ne dispose cependant pas des mêmes possibilités de financement que les autres types de recherche, remarque Gilles Gagné. En effet, les organismes subventionnaires les plus importants comme CRSH et FCAR subventionnent de la recherche plutôt fondamentale qu'appliquée. FCAR, par exemple, refuse de recevoir des projets de recherche visant le développement de produits pédagogiques. La recherche-action ou la recherche-développement semble être subventionnée par des programmes de subvention temporaires et spécifiques comme le PPMF et le PPMEP, le premier étant déjà disparu. Il en est de même pour APO Québec et le CRIT qui constituent de nouvelles sources pour la recherche-action, créées de façon ponctuelle et dans des secteurs spécifiques donnés. À long terme et de façon régulière et assurée, parmi les organismes gouvernementaux subventionnaires de la recherche, il n'y en a pas qui permettent d'aller sur le terrain dans une perspective autre qu'expérimentale ou descriptive. Puisque en éducation ou en sciences humaines les bailleurs de fonds privés sont rares, il faut constater, selon Gilles Gagné, la difficulté de financer la recherche-action.

3. Évolution des priorités

Selon **Elca Tarrab** (professeure, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal), le problème de la recherche en éducation n'est pas tellement la dispersion mais la concentration. Lorsque le Ministère annonce une priorité de recherche que ce soit un thème, un

champ ou un facteur, tous les milieux ont tendance à s'y engouffrer au détriment des autres domaines. Les priorités ne durent pas longtemps, elles fluctuent avec les gouvernements et les pressions politiques. De nouvelles pressions amènent d'autres secteurs prioritaires et ceux qui avaient été jugés tellement importants il y a quelques années sont fermés complètement. Ainsi, le PPMF constituait une des priorités idéologiques et politiques de l'ancien gouvernement qui y a consacré beaucoup d'argent. Avec le nouveau gouvernement, c'est le secteur professionnel qui prend la place. Peut-être le prochain gouvernement sera-il nataliste et on fermera le robinet au secteur professionnel en faveur du préscolaire. Entretemps, il y a eu l'informatique, sans parler des classes d'accueil où les besoins sont réels. Peut-on croire qu'un jour les fonds spéciaux de recherche iront exclusivement pour les classes d'accueil et qu'il n'y aura rien pour les autres secteurs?

Louis Pelletier (chef du service de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science) fait les mêmes constats. Il apporte cependant une rectification concernant l'enseignement professionnel qui constitue une priorité depuis déjà un certain temps. Il est porté lui aussi à penser que l'enseignement du français pose toujours un problème. La disparition du budget qui lui était consacré n'est pas reliée à des priorités éducatives mais aux restrictions budgétaires qui font en sorte que l'on coupe aveuglément. Est-ce qu'un inventaire des priorités pourrait être fait de façon relativement complète pour s'enligner sur des périodes suffisamment longues, nécessaires à la planification de la recherche? On n'a jamais réussi à faire des programmations de priorités à long terme. Pour y arriver, il faudrait que la société y consacre plus de ressources. Or, à cause de la situation économique, les priorités sont moins à l'éducation comme c'était le cas durant la Révolution tranquille.

4. Nécessité d'un renforcement de la communauté scientifique

Partageant les constats exposés au sujet de l'évolution des priorités, **Diane Gagnon** esquisse des pistes possibles de solution pour

faire en sorte que ces situations ne se reproduisent plus. La première solution consiste dans l'existence, dans le domaine de l'éducation, d'une communauté scientifique extrêmement forte, bien constituée et bien arrimée, où les gens sont en contact les uns avec les autres et sont en mesure de faire connaître leurs ordres de préoccupations. Une activité comme celle d'aujourd'hui est certainement un premier pas dans ce sens-là, la constitution d'un réseau de chercheurs et de chercheuses dans le domaine des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, le poids et la force d'une telle communauté reposent en grande partie sur la circulation de l'information. Une deuxième solution, selon **Diane Gagnon**, réside donc dans la diffusion des recherches. Les idées doivent se confronter, les résultats obtenus doivent être discutés. On y parviendra par des liens concrets et tangibles entre les chercheurs: revues, colloques, tables rondes... **Michel Plourde** déplorant le manque d'information sur les recherches en éducation souligne en boutade que si les collègues de l'université, physiciens, biologistes, administrateurs, recteur et vice-recteur connaissaient les recherches en éducation, ils proclameraient qu'il se passe des choses formidables en sciences de l'éducation. **Gilles Gagné** se demande où sont les rapports et les productions de recherche réalisés depuis des années grâce aux millions de dollars qui y ont été consacrés. Ils existent et ils sont nombreux, pourtant ils sont peu connus. Le problème de la diffusion est réel et important. Il faut développer les moyens de diffusion des recherches dans tous les domaines de l'éducation. Il est anormal d'avoir plus facilement accès aux résultats des recherches américaines qu'aux travaux menés dans la région métropolitaine!

Selon **Diane Gagnon**, la constitution d'une communauté scientifique forte en éducation au moyen notamment de la diffusion de l'information et d'échanges entre chercheurs représente un préalable nécessaire à tout effort de concertation.

5. Concertation en recherche

Afin de mettre un terme aux évolutions plus ou moins improvisées de priorités, la suggestion de **Jean-Claude Cadieux** est reprise à l'effet de trouver une modalité de concertation entre les décideurs gouvernementaux et le monde de la recherche au sens très large, autant les partenaires des commissions scolaires, des collèges ou du Ministère que ceux qui font de la recherche dans des centres ou des universités. Une éventuelle mise en commun et un alignement des priorités des uns et des autres rendraient plus difficile la reproduction des situations déplorées. **Paulette Vigeant-Galley** voudrait élargir le concept de partenariat, qui comprendrait bien sûr le Ministère de l'éducation et les universités, mais aussi des représentants du monde des commissions scolaires et des centrales syndicales. Ainsi tous ceux qui sont réellement impliqués dans le progrès et la qualité de l'éducation pourraient discuter à un très haut niveau des orientations et des directions à donner.

Joanne Pharand souhaiterait que l'on ajoute à cette table de concertation des représentants des enseignants parce que ce sont ces derniers qui vivent avec les élèves et qui sont confrontés aux réalités pratiques. Les recherches universitaires peuvent être utiles non seulement si elles sont vulgarisées mais aussi si elles peuvent servir à l'enseignant dans sa classe. La participation des enseignants pourrait contribuer à réduire la dichotomie entre la recherche scientifique et le travail quotidien dans la classe. Mais il y a toujours des obstacles à la concertation rappelle Joanne Pharand. Le Ministère de l'éducation décide de priorités soulignait M. Cadieux, alors que les universités ou le milieu enseignant pensent que les priorités devraient être ailleurs. Comment alors assurer la concertation? Comment peut-on arriver à s'entendre? Quelles seraient les modalités de la concertation?

6. Partage des responsabilités

La première façon d'essayer de réaliser la concertation implique selon **Diane Gagnon** qu'on précise clairement les responsabilités propres à chaque organisme intéressé à la recherche en éducation ainsi que les complémentarités qui existent entre chacun. Tentativement, on pourrait voir ainsi ce partage des responsabilités.

Dans le cadre de la formation des maîtres, il serait opportun de se centrer sur des recherches dont l'objet est la pratique pédagogique telle qu'elle se déploie dans le contexte réel d'une classe, d'une école ou sur des recherches qui se préoccupent des modes d'apprentissage, des relations entre les élèves et les enseignants et enseignantes; des recherches, pour reprendre l'expression d'Alain Prost (*L'éloge des pédagogues*) non pas sur l'éducation mais en éducation. Ce faisant, on s'assurerait peut-être que les pédagogues québécois, retournés à leur classe, auront cette curiosité (et ce regard critique) pour l'innovation et son évaluation.

Par ailleurs, Prost voyait les départements de sciences de l'éducation, à supposer qu'ils puissent constituer des entités séparées de la formation des maîtres, se consacrant à des recherches plus fondamentales, plus théoriques, davantage à long terme, portant sur les grandes problématiques, sur l'histoire des sciences de l'éducation, sur des problèmes de base en psychologie cognitive. Selon Diane Gagnon, si l'on pouvait préciser des mandats de recherche ou d'objets de recherche en fonction de cette complémentarité, ce serait peut-être un premier pas pour rapprocher le monde universitaire de ce qui se passe effectivement sur le terrain.

Quant aux centres spécialisés, ils pourraient se réserver le développement des matériels, des didacticiels, etc., requis dans l'enseignement. Du côté du Ministère et de ses organismes conseils, les recherches entreprises doivent essentiellement avoir pour visée de fournir les connaissances nécessaires à une prise de décision éclairée. D'après Diane Gagnon, ces dernières recherches peuvent se distinguer de celles qui

se réalisent dans les universités par rapport aux cinq caractéristiques suivantes.

La recherche conduite au Ministère est une recherche plutôt orientée. Les objets sont définis à partir des préoccupations du Ministère plutôt que des intérêts des chercheurs et chercheuses. Ils doivent être traités de façon à pouvoir alimenter une prise éclairée de décision; les conclusions doivent mener à des recommandations pour modifier des politiques, ajuster des orientations ou encore proposer de nouvelles activités. Par opposition, la recherche universitaire est généralement libre et à caractère plus fondamental.

La recherche au Ministère est de nature socio-pédagogique plutôt que psycho-pédagogique. Nos préoccupations portent moins sur l'acte même d'apprendre ou d'enseigner que sur les conditions générales qui entourent cet acte et l'influencent. Cet alignement découle, en quelque sorte, de la caractéristique précédente: pour être en mesure d'éclairer la prise de décision, il faut travailler sur les champs de responsabilité du Ministère. Or, celui-ci fait porter ses décisions sur les orientations du système, sur ses modalités d'organisation et sur le niveau d'apprentissage attendu. Conséquemment, les recherches ayant pour objectif de valider des approches pédagogiques, de développer des didactiques particulières relèvent plus normalement des préoccupations des universitaires.

Les travaux entrepris au Ministère portent sur du court et du moyen termes. Les centres universitaires ont la latitude requise pour travailler plus facilement sur le long terme. En effet, on comprendra facilement que lorsque le Ministère, dans un dossier, veut prendre position, il doit pouvoir disposer le plus rapidement possible de données utiles et pertinentes. Il doit pouvoir, dans des délais somme toute assez brefs, recueillir les informations et procéder aux analyses requises. Cela implique que l'objet à l'étude ne soit pas un terrain vierge et que d'autres aient déjà pressenti des difficultés et engagé une première réflexion, un premier déblayage. Cette approche est moins prospective que celle des universitaires.

La recherche au Ministère en est une de "généralistes" plutôt que de "spécialistes". Les membres de l'équipe doivent en effet consacrer un temps relativement court à un dossier et être capables de s'engager ensuite dans une problématique d'un tout autre ordre. Pour ce faire, outre des capacités remarquables d'adaptation, ils doivent posséder une très bonne connaissance des méthodes de recherche. Tel est souvent le seul acquis sur lequel ils peuvent s'appuyer lorsqu'ils se voient confier un nouveau mandat. En milieu universitaire, il est plus facile d'approfondir un sujet et d'en devenir un spécialiste.

Comme corollaire à ce qui précède, il va de soi que la recherche menée au Ministère en est une qui doit faire appel, pour des sujets très pointus, à des spécialistes du milieu universitaire. Le temps qui peut être consacré aux travaux de recherche du Ministère ne donne pas la latitude nécessaire pour développer des expertises très fines sur des sujets spécifiques. D'ailleurs, tel n'est pas ce qui est attendu de la recherche institutionnelle.

7. Le leadership...

Diane Gagnon et **Gilles Gagné** constatent l'absence au Québec d'un organisme qui assure une certaine coordination et dont un des mandats serait de faciliter cette concertation et cette collaboration entre organismes et entre chercheurs. Il y a déjà eu un tel organisme, l'Institut de recherches pédagogiques. Peut-être a-t-il existé à un moment où la recherche en éducation n'en était encore qu'à ses premiers balbutiements de sorte que chaque institution était davantage préoccupée à se développer elle-même plutôt qu'à établir une concertation. La situation d'aujourd'hui est bien différente. Un organisme responsable d'établir des ponts entre les équipes de recherche aurait fort à faire. Toute la question est de savoir à qui confier une telle responsabilité. La réponse pourra venir en autant qu'un consensus s'établira sur la pertinence d'une telle question.

TABLES RONDES

ÉDUCATION COMPARÉE ET FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

Claude LESSARD
Université de Montréal, Éducation comparée et fondements de l'éducation

Sept personnes sont intervenues dans le cadre de la table ronde et, en présentant leurs recherches, ont fourni à l'assemblée présente, un riche matériau à partir duquel il devint possible de discuter de l'utilité des sciences de l'éducation, et en particulier des fondements de l'éducation et de l'éducation comparée. Dans le présent compte rendu, l'intervention de chacun des panélistes sera résumée, au meilleur du souvenir du président-secrétaire; puis, les grandes lignes du débat qui eut lieu entre les panélistes et les membres de l'assemblée seront esquissées.

En guise d'introduction, **Claude Lessard** (Université de Montréal) souligna que les activités de recherche dont il serait question dans les propos des panélistes témoignaient de l'extraordinaire diversité à la fois des objets de recherche et aussi des contextes nationaux ou internationaux dans lesquels ces objets étaient étudiés. Il estima cependant que certaines grandes thématiques pouvaient probablement se dégager, si l'on se donnait la peine éventuellement de faire un tour complet du jardin et d'en apprécier la production. D'entrée de jeu, il remercia les collègues qui acceptèrent de participer à la table ronde, ainsi que les étudiant(e)s gradué(e)s.

C'est ainsi qu'**Hayat Mirza** (Université de Montréal) fut la première à prendre la parole. Elle présenta un bref aperçu de ses deux derniers projets de recherche pour illustrer concrètement l'impact des recherches actuelles en fondements de l'éducation. Du texte déposé à cette occasion, je tire cet extrait qui témoigne de la réponse que donne Mme Mirza à la question posée à la table ronde: "À mon avis, non seulement les fondements de l'éducation se rapprochent de la pratique éducative, mais ils en tirent une bonne partie de leur questionnement et la vivifient

subséquemment. Ils contribuent, en quelque sorte, à réduire le décalage et à combler le fossé entre la théorie et la pratique éducatives" (Mirza, 1986, *Les Fondements de l'éducation: un autre pont à consolider entre la théorie et la pratique éducative*, document préparé à l'occasion de la table ronde, 23 p.).

Le premier projet d'Hayat Mirza (SECOPEF) concerne la sémiologie du comportement créatif en situation d'apprentissage scolaire et s'interroge sur la nature, la dynamique et la portée d'une "relation éducative" compte tenu de la diversité des stratégies pédagogiques. À partir du récit filmé de diverses classes, de descriptions du vécu scolaire, d'observations et d'études du processus d'enseignement-apprentissage fondées sur une grille analytique des comportements en classe, la recherche permit de suggérer trois éléments pour optimiser la communication pédagogique. Ces éléments sont: un Contact intentionnellement personnalisé, une Relation harmonieuse des rapports de force et l'Intégration totale des éléments en cause, d'où le sigle CRI. Selon la panéliste, cette recherche et la problématique qui la caractérise sont bien actuelles, dans la mesure où les agents éducatifs sont soucieux de l'actualisation du potentiel créatif des élèves et aussi d'un comportement pédagogique optimal.

Le second projet de recherche dont a tenu à dire quelques mots Hayat Mirza (le projet ELFE) est axé sur l'éducation de la foi des enfants. Explorant les prérequis éducatifs à la formation spirituelle des jeunes de zéro à vingt et un ans, "il analyse la dynamique de la foi, dans l'acception anthropologique puis chrétienne du terme, à travers les attitudes existentielles et les interactions des jeunes dans leurs milieux respectifs". Cette étude, en cours, rejoindra 140 familles comprenant des jeunes de moins de 12 ans et 100 adolescents de 12 à 21 ans. Au carrefour de la psychologie et de la sociologie religieuses, des théories du développement psycho-social ainsi que des théories modernes de l'éducation, elle tentera d'apporter une réponse, ou une amorce de réponse, aux questions suivantes: quand et comment les jeunes disent oui à Dieu et à la vie? Comment les aider à y parvenir? Ainsi conçue, la recherche est à

la fois "appliquée" et "engagée", dans la mesure où elle souhaite répondre aux interrogations et aux attentes exprimées par des groupes de croyants. Elle aboutit inévitablement à une nouvelle philosophie de l'éducation, la philosophie du "oui".

Gustave Crépeau (Université de Montréal) présenta les extraits d'archives de la "Sacrée congrégation pour l'évangélisation des peuples ou pour la propagation de la Foi" qu'il a consultés au Vatican et qu'il a ramenés de Rome à la fin de son année sabbatique. Ces archives, au total au-delà de 10 000 pages de documents, concernent l'éducation au Canada et au Québec, au 19e siècle et au début du 20e. On y retrouve, par exemple, le point de vue canadien et celui de Rome sur l'éducation des francophones dans l'Ouest Canadien, et aussi sur la création de l'Université de Montréal. Micro-filmées, ces archives ont été gracieusement données par M. Crépeau à la bibliothèque de l'Université de Montréal et sont donc accessibles à tout étudiant intéressé par l'histoire de l'éducation canadienne et québécoise. Soulignons que le service des archives de l'Université a une copie de réserve. M. Crépeau informe l'assemblée qu'une douzaine d'étudiants ont montré de l'intérêt pour cette documentation et ont amorcé des travaux prometteurs en histoire de l'éducation canadienne et québécoise. M. Crépeau est convaincu que, grâce à ce matériel, des aspects inconnus ou méconnus de notre histoire éducationnelle, pourront être mis en lumière et en perspective... et qu'il est toujours "utile" pour une société et pour son système éducatif, de connaître le récit de leurs origines et de leur développement mutuel.

Jacques Lamontagne (Université de Montréal) nous fit quitter quelques instants le Canada, un grand pays, pour un autre grand pays, la Chine! En effet, il présenta la recherche qu'il y effectue déjà depuis plusieurs années, sur l'éducation des minorités chinoises. Cette recherche, qui s'inspire d'une problématique de démocratisation de l'accès à l'éducation et de l'égalité des chances en éducation, procède à une analyse quantitative de la distribution de l'analphabétisme en Chine et tente d'expliquer cette distribution à la lumière d'une série de prédicteurs sociaux, régionaux, ethniques, etc... Elle amènera le chercheur à réfléchir

sur la contribution de l'éducation à la modernisation de la Chine et la place qui est faite, autant dans la société que dans l'éducation, aux minorités nationales.

De la Chine, l'assemblée entreprit le voyage de retour, tout en s'arrêtant quelques minutes, en Afrique, et plus particulièrement au Bénin, où **Louise Lahaye** (Université de Montréal) termine une étude doctorale sur la scolarisation des élèves de ce pays. Intéressée par l'histoire scolaire des élèves, Louise Lahaye estime qu'une méthodologie qualitative, axée sur la biographie des élèves et de leur famille, des entrevues avec les intervenants et l'observation du fonctionnement du système éducatif, permet de produire un savoir riche en implications. Ainsi, a-t-elle préféré centrer son attention sur les facteurs de réussite de la scolarisation, plutôt que sur la plus traditionnelle problématique de l'échec scolaire ou sur celle, toute aussi vieillissante, de l'inadaptation des systèmes éducatifs africains et de leur faible rendement.

Avant-dernier arrêt, l'Ontario où a séjourné quelque temps **Marie McAndrew** (Université de Montréal) afin d'y colliger les informations nécessaires à l'étude comparée (Québec-Ontario) qu'elle termine cet automne et qui porte sur les politiques en vigueur dans les deux provinces concernant les minorités ethno-culturelles et leur éducation. Dans cette recherche doctorale, l'auteur tente de relier les politiques relatives à l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, à l'évolution des deux sociétés de référence; elle veut montrer, entre autres, que les débats et conflits qui entourent la problématique de l'éducation des minorités, tant du côté des groupes ethniques eux-mêmes que des diverses institutions du groupe majoritaire, doivent être analysés dans leur rapport à la dynamique spécifique des relations inter-ethniques dans les sociétés concernées.

De retour au Québec, **Allan Wright** (Université de Montréal) entretint l'assemblée de l'étude doctorale déposée fin août 1986 et qui porte sur l'analyse comparée des politiques de la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q.) et de la Provincial Association of

Protestant Teachers (P.A.P.T.), au cours de la période 1960-1986, concernant les dimensions suivantes de la profession enseignante et de son organisation: la certification et la probation, la formation et le perfectionnement des enseignants. À partir d'une analyse de contenu des documents de travail, des résolutions et des mémoires produits depuis vingt-cinq ans par ces deux centrales syndicales, Allan Wright a cherché à démontrer que malgré le fort militantisme syndical et le virage socio-politique de la C.E.Q. au cours des années soixante-dix, une préoccupation certaine avec les quatre aspects de la professionnalisation retenue, a été constante tant à la C.E.Q. qu'à la P.A.P.T., dont la tradition est nettement plus professionnaliste. Il conclut à la nécessité de ne pas opposer, dans le domaine de l'enseignement, syndicalisme et profession, et suggère la notion de syndicalisme professionnel, c'est-à-dire un syndicalisme qui, tout en utilisant les moyens d'action traditionnellement associés au mouvement syndical, ne perd pas de vue pour autant certains objectifs traditionnellement considérés comme professionnalistes.

Il revint à **Gaétan Daoust** (Université de Montréal) de clôturer les présentations et de suggérer quelques pistes de discussion. Embarrassé par les termes du débat proposé, Gaétan Daoust préféra s'interroger sur la notion d'utilité de la recherche en sciences de l'éducation. S'inspirant d'un ouvrage récemment publié en France, *L'État des sciences sociales en France*, sous la direction de M. Guillaume (Paris, Eds. de la découverte, 1986), Gaétan Daoust argua que le pire service à rendre aux jeunes sciences de l'éducation était de les soumettre à l'impératif de l'utilité sociale, et qu'à ce jeu, elles ne sauraient à long terme être que perdantes, parce qu'inévitablement incapables de répondre à des attentes contradictoires, ou inféodées à un pouvoir dominant. La citation suivante d'Alain Caillé, tirée de l'ouvrage précité, et lue en séance, exprime bien la thèse présentée:

> "Pas de progrès du savoir, enfin, tant que les sciences sociales tenteront de se légitimer par une hypothétique utilité sociale positive. Il n'est pas dénué de sens que des sciences sociales "appliquées" cherchent à se rendre utiles. Mais encore faudrait-il qu'il y ait quelque chose à appliquer,

un savoir préalable à l'application, existant par lui-même, indépendamment des modalités pratiques de son utilisation. Les sciences sociales ne seront susceptibles d'être utiles à l'humanité, et non à tel ou tel groupe d'intérêts particuliers, que le jour où elles sauront et oseront proclamer qu'elles ne ressortissent pas au domaine de l'utilité mais à celui, bien désuet et démodé aujourd'hui, de la vérité". (A. Caillé, p. 20, in *L'État des sciences sociales en France*, 1986.)

Discussion

Il est impossible de rendre compte de façon complète du débat et des commentaires qui suivirent. Si la discussion fut animée, elle alla dans plusieurs directions qui ne peuvent ici (ni peut-être, ne doivent) être facilement intégrées dans un ensemble cohérent. Néanmoins, plusieurs points méritent d'être soulignés.

Par exemple, si l'on demande aux chercheurs de se soucier de l'utilité de leurs activités de recherche et d'ainsi répondre aux "besoins du milieu", dans la construction même de leur objet de recherche, les chercheurs doivent adopter une attitude critique à l'égard du sens et des lieux communs véhiculés; s'ils acceptent trop facilement les termes du problème devant être étudié, tels que définis par le milieu, s'ils n'adoptent pas un point de vue critique dès le départ, il est probable qu'ils ne produiront pas un savoir "généralisable" ou "scientifique", mais "rationnaliseront" plutôt des discours existants. Ce ne sont pas tant l'autonomie professionnelle et la liberté académique qui sont en cause que les conditions intellectuelles de base du travail scientifique. Aux dires d'une intervenante, il faut éviter de sombrer dans un fonctionnalisme primaire dans le domaine de la définition des objets de recherche et de leur pertinence. D'autant plus que bien des choses dans les sciences humaines en général, et dans les sciences de l'éducation en particulier, peuvent être considérées pertinentes, tout dépendant de qui parle et de pour qui ou pour quoi.

Beaucoup d'interventions portèrent sur l'éducation dans les pays en voie de développement, sur le rôle des consultants individuels et des firmes-conseils, ainsi que celui des agences nationales et internationales, et celui des étudiants provenant de ces pays et venant étudier en Occident (pour éventuellement y rester ou pour s'insérer dans l'élite dominante et dirigeante du pays d'origine); sur la compétition entre les pays développés pour l'influence dans les différents pays en voie de développement et la contribution de l'éducation dans ces stratégies géo-politiques globales; sur les sommes d'argent en jeu ainsi que la lutte idéologique en cours; sur l'hypothèse d'une convergence mondiale dans le domaine de l'éducation, étant donné la nature des problèmes partagés (et représentés comme tels) et la circulation des élites internationales, etc... On réfléchit aussi sur la demande d'aide provenant de ces pays et sur leur volonté de se développer rapidement suivant le modèle des pays développés, y compris et notamment dans le domaine éducatif. On souligna la fascination qu'exerçe le "modèle occidental" sur certaines élites et sur de larges portions des populations de ces pays, fascination qui peut parfois comprendre des craintes liées au thème de "l'impérialisme occidental ou américain" et aussi des préoccupations avec le maintien de "l'authenticité culturelle".

Un participant remarqua que l'aide pouvait aller dans les deux sens et que les pays en voie de développement pouvaient apporter beaucoup aux pays développés, qu'ils avaient de longues et riches traditions éducatives, enracinées dans des civilisations millénaires et qu'il était temps de cesser de se les représenter comme des sociétés "primitives" que la récente colonisation française avait quelque peu "civilisées".

On aborda aussi quelques questions méthodologiques importantes en éducation comparée, comme la trop grande dépendance à l'endroit d'une documentation officielle parfois de qualité douteuse, et la nécessité de faire du terrain dans le pays étudié et de développer des méthodologies appropriées aux contextes socio-culturels non occidentaux.

On le constate, la discussion prit une allure nettement comparatiste, quoiqu'on doive dire que les questions qui furent formulées étaient fondamentales. Elles abordaient les orientations, les finalités et les politiques éducationnelles des pays développés et en voie de développement: la demande et l'offre d'aide internationale et donc, entre autres choses, toute la question du transfert et de l'emprunt éducatif, voire des nécessaires adaptations; les enjeux de divers ordres qui s'actualisent sur ce "marché des biens et services éducatifs"; les idéologies en présence.

Enfin, une intervenante remarqua que le Québec avait aussi son "tiers ou son quart monde" et qu'il ne faudrait pas qu'une ouverture internationale aille de pair avec une plus grande fermeture à l'égard des minorités ethno-culturelles québécoises. Plusieurs nations occidentales sont en train d'apprendre à vivre chez elles quotidiennement le pluralisme, ce qui parfois s'accompagne de fièvres de racisme et/ou d'ethnocentrisme. Le Québec n'échappe pas à ces tendances; son système d'éducation est parfois le théâtre de conflits ethniques ou raciaux. Il pourrait être un acteur de première importance dans le développement de la compréhension, de la tolérance et du pluralisme.

À tout cela, il n'y eut pas de conclusion arrêtée ou de synthèse finale, sinon que plusieurs personnes présentes estimèrent stimulante la réunion qui, de l'avis d'une d'entre elles, ressemblait à une sorte de conventum des étudiants diplômés ou en voie de le devenir, dans les programmes dont est responsable la Section des fondements de l'éducation et de l'éducation comparée. Ce qui fit dire au président d'assemblée qu'il y avait là réunion d'un embryon de réseau d'intervenants en éducation, celle d'ici comme celle d'ailleurs, et que nous tirerions le plus grand profit à multiplier les rencontres comme celles-ci.

ADMINISTRATION ET POLITIQUES DE L'EDUCATION

Luc BRUNET et Lise CORRIVEAU
Université de Montréal, Administration scolaire

Cet atelier a pour but de vérifier si la recherche en administration et en politiques de l'éducation permet de capter la réalité organisationnelle des écoles. Dans ce qui suit, le lecteur trouvera d'abord un texte d'André Brassard qui traite des difficultés de la recherche portant sur l'efficacité des organisations d'éducation. Par la suite, le texte de Pierrette Lavoie-Ste-Marie, de Philippe Dupuis et de André Bourret intitulé: "Gestion du vieillissement et du mitan de la vie", met en lumière le rôle joué par la crise de la mi-carrière sur le comportement et le rendement des gestionnaires scolaires ainsi que sur la nécessité de penser des politiques de planification de carrière qui tiennent compte de ce changement particulier. Le texte de Lise Corriveau présente une méthodologie de recherche qui vise à déterminer les relations qui existent entre le style de leadership, le climat et l'efficacité organisationnels des écoles primaires et secondaires du Québec.

André BRASSARD ET Luc BRUNET (Université de Montréal), **Les difficultés de la recherche sur l'efficacité dans les organisations d'éducation.**

Toute recherche sur l'efficacité organisationnelle en milieu scolaire soulève au moins cinq grands types de problème qui sont décrits brièvement ci-après.

1. La complexité inhérente à la définition de l'efficacité organisationnelle.

Il existe au moins quatre approches à l'efficacité organisationnelle: l'approche des buts, l'approche de système, l'approche des "constituencies" et l'approche multidimensionnelle. Chacune de ces

approches fournit une façon différente de définir l'efficacité qui est elle-même liée à une conception différente du concept d'organisation formelle. Au-delà de ces différences, chez le très grand nombre, sinon chez tous, l'efficacité serait conçue, fondamentalement, comme une caractéristique évaluative des organisations ayant trait à la production d'effets attendus. Malgré cela, chez les uns, le concept d'efficacité indiquera le degré d'atteinte de ces effets alors que, chez les autres, il marquera plutôt la plus ou moins grande capacité de l'organisation à atteindre ces effets. Il est donc difficile de comparer les différentes études.

2. Les difficultés relatives aux orientations de l'école publique québécoise.

Les orientations données à l'école publique québécoise par le moyen du projet national d'éducation sont tout à la fois multiples, amples, générales et peu explicites, alors que les intervenants habilités à formuler des orientations plus explicites sont formellement nombreux et politiquement encore plus nombreux. D'où les différentes orientations poursuivies par les écoles, orientations qui se révèlent assez souvent aussi, plutôt confuses. En pratique, il s'avère ainsi difficile de connaître les effets qui sont attendus de ces organisations que sont les écoles publiques, ce qui, au départ, compromet quelque peu les recherches sur leur efficacité. Pour cette raison et parce que, en outre, les effets attendus de chacune ne sont pas nécessairement les mêmes, il devient difficile aussi de les comparer entre elles au plan de l'efficacité.

3. Les problèmes de la cueillette des données.

Les problèmes sont au moins au nombre de trois. D'abord, il y a celui des indicateurs. La recherche d'indicateurs, en effet, subit les conséquences de la difficulté à définir l'efficacité. De plus, même si un indicateur s'avère un moyen valide de saisir des effets apparents, il faut se demander s'il est aussi apte à saisir des effet réels. Ensuite, il y a la difficulté à saisir la relation réelle qui existe entre des effets observés et les conditions organisationnelles de leur production. Finalement, le chercheur ne réussit pas nécessairement à maîtriser les variables les plus pertinentes.

4. Les problèmes d'interprétation et d'utilisation des résultats

L'interprétation des résultats est liée à la difficulté de pouvoir identifier et maîtriser les facteurs qui contribuent à la production des effets organisationnels et de pouvoir distinguer entre les effets attribuables aux différents facteurs et ceux attribuables à la dynamique d'ensemble du système. Par ailleurs, les résultats ne sont applicables à d'autres milieux que dans la mesure où des situations à peu près identiques existent. Finalement, du fait de la dynamique organisationnelle, l'application d'un modèle, souhaitable "a priori", résulte habituellement en un nouveau modèle.

5. Les terrains de recherche et les incidences politiques du problème de l'efficacité.

Outre les difficultés habituelles rencontrées par le chercheur, l'efficacité est un thème qui augmente la réticence des milieux de la pratique scolaire à devenir terrains de recherche. Paradoxalement, la disponibilité de certains milieux à se prêter à des recherches sur l'efficacité organisationnelle rend ces milieux "suspects" au plan méthodologique et risque d'entraver la marge de manoeuvre du chercheur.

Si le milieu scolaire québécois possède des caractéristiques culturelles et institutionnelles originales, il est nécessaire d'y faire des recherches sur l'efficacité de ses organisations d'éducation. Compte tenu des problèmes que posent de telles recherches et du peu de moyens qui leur est habituellement consenti, il importe d'en "reconnaître" le caractère limité et non définitif. Il importe aussi de concevoir des stratégies nouvelles pour les réaliser.

Philippe DUPUIS, Luc BRUNET, André BOURRET et Pierrette STE-MARIE-LAVOIE (Université de Montréal), **État de la recherche sur le mitan de la vie et la vie professionnelle.**

En regard de la problématique du vieillissement du personnel dans les organismes, le Centre de recherches en administration des

organismes d'éducation encadre une étude portant sur la période du mitan de la vie (35-55 ans). L'objectif est de vérifier si les facteurs décrits dans les recherches américaines se retrouvent dans les perceptions que les gestionnaires ont d'eux-mêmes et de leur environnement social.

L'étude porte sur la perception des caractéristiques, à la fois personnelles et professionnelles, présentes chez les individus au mitan de la vie. Le modèle d'analyse comprend trois séries de facteurs qui ont pour objet de vérifier diverses hypothèses exploratoires développées suite à une recension des résultats de recherches effectuées antérieurement sur le mitan. Les trois séries de facteurs sont les suivantes: l'âge, la perception des phénomènes psychologiques et psychosociologiques associés au mitan et un ensemble d'indicateurs qui correspondent respectivement à la motivation au travail, à la satisfaction et au rendement.

Les données sont recueillies à l'aide d'un questionnaire administré aux gestionnaires des écoles primaires et secondaires ainsi que d'un certain nombre de centres d'éducation des adultes. Mille quatre cents répondants fournissent un matériel riche et diversifié de réponses.

Le tableau I illustre un premier modèle d'analyse tel qu'expérimenté par le groupe de travail du Centre de recherches. La problématique postulait initialement une certaine forme de causalité entre les facteurs étudiés, où l'âge conditionnerait simultanément la perception du mitan et du travail. Cette relation peut toutefois être conçue en fonction de différents modèles.

Tableau I

Principaux facteurs composant le modèle d'analyse de la problématique du mitan et du travail

AGE	PERCEPTION DU MITAN	PERCEPTION DU TRAVAIL
35 à 55 ans	8 PHENOMENES	3 INDICATEURS
	- Sens du temps - Bilan - Maturité - Problème - Générativité - Profession - Société - Relations	- Motivation - Satisfaction - Rendement

Une première série d'analyses a été conduite en testant alternativement l'influence de l'âge (variable indépendante) sur la perception du mitan et la perception du travail (variables dépendantes). Les faits saillants qui ont émergé de ces travaux peuvent se résumer ainsi: l'âge exerce une influence modérée sur la perception des phénomènes du mitan. Lorsque les individus vieillissent, ils tendent davantage à supporter les propositions du questionnaire. Par contre, très peu de liens significatifs ont pu être établis actuellement entre l'âge et la perception du travail.

Les résultats les plus intéressants se sont manifestés lorsque des indicateurs reliés au travail ont été croisés aux dimensions perceptuelles du mitan. En effet, plusieurs variables indiquant le niveau de motivation au travail ont été influencées de façon significative selon que l'individu percevait de façon négative ou positive l'étape du mitan. Divers tableaux de contingence auraient pu illustrer adéquatement de quelle façon la perception du mitan se répercutait sur le comportement au travail des sujets de l'enquête. Cependant, le tableau II semble particulièrement représentatif vis-à-vis des résultats obtenus.

Tableau II

Facteurs ayant influencé la décision de demeurer directeur d'école: "Impossibilité de revenir en arrière" selon la perception globale du mitan

Facteur "Impossibilité de revenir en arrière"	Perception positive	Perception négative	Total
Influence nulle	42,3	24,8	35,7
Influence moyenne	21,7	24,8	22,9
Grande influence	19,5	23,8	21,1
Très grande influence	16,5	26,6	20,3
	667	339	1 066

Ce tableau met en relation un indicateur de la motivation au travail en l'occurrence "l'impossibilité de revenir en arrière", avec la perception globale du mitan (positive ou négative). Par "impossibilité de revenir en arrière", on fait référence à l'absence de perspective de mobilité professionnelle (ascendante ou latérale) ou même, d'un retour possible à l'enseignement. L'individu poursuit sa carrière pour ainsi dire "par défaut", parce qu'il n'y a pas d'autres possibilités. Il semblerait que chez plus de 64,3% des sujets de l'étude ce facteur a exercé une influence moyenne ou importante à l'égard de leur décision de demeurer en poste. Cependant, on remarque des écarts notables selon que la perception globale du mitan se soit avérée positive ou négative. Chez 42,3% des sujets qui ont affiché une attitude positive face au mitan, "l'impossibilité de revenir en arrière" n'a joué aucun rôle dans leur décision de demeurer en poste. Si on se reporte à l'autre extrémité de l'échelle de réponses, 26,6% des répondants qui ont une perception globale négative du mitan ont, au contraire, déclaré que ce facteur avait exercé une "très grande influence" sur la décision de demeurer en poste. Ce pourcentage est plus élevé que celui de la moyenne du groupe 20,3% et on observe également un écart de plus de 10% par rapport aux répondants qui se situent dans la catégorie perception positive du mitan.

L'interprétation qui se dégage de ces résultats suggère qu'une proportion des directeurs d'école qui ont participé à l'enquête subiraient peut-être une forme de claustration par rapport à leur vie professionnelle.

Selon les résultats obtenus à ce jour par les diverses analyses, les conclusions provisoires de la recherche menée auprès des directeurs d'école s'orientent dans le sens suivant: la perception du mitan, abstraction faite de l'âge de l'individu, exercerait une influence modérée mais systématique sur la motivation et la satisfaction au travail. Cependant, ces résultats n'apparaîtront pas comme concluants aussi longtemps qu'ils n'auront pas fait l'objet d'analyses multi-variées qui tiendront compte de l'influence simultanée de l'âge et des dimensions perceptuelles du mitan sur les facteurs de motivation et de satisfaction au travail. À cette fin, nous effectuons actuellement des analyses basées sur des techniques de corrélations partielles et de régressions multiples.

Discussion

Cette recherche est importante car elle pourra démystifier certains phénomènes. Des participants à la table ronde ont également déclaré qu'il est grand temps qu'on s'intéresse aux personnes dans les organisations. Il sera possible, à partir d'une meilleure connaissance de la situation, de gérer le personnel de façon plus appropriée. Il sera également important de faire connaître les résultats de cette recherche à l'ensemble des personnes qui se retrouvent dans cettte tranche de vie car ce sera potentiellement un outil de gestion individuelle.

Lise CORRIVEAU (Université de Montréal), **Influence du style de leadership et du climat organisationnel sur l'efficacité des écoles: méthodologie.**

L'efficacité organisationnelle est un concept qui se définit en fonction des différentes approches utilisées pour en déterminer les dimensions (Cameron et Whetten, 1983; Campbell, 1976). Notre définition

est basée sur les travaux de Coulter (1978) et Steers (1976) qui suggèrent l'approche suivante: l'efficacité d'une organisation peut être évaluée en fonction du niveau de réalisation des objectifs organisationnels et la variance dans les résultats obtenus peut être expliquée, d'une part, par les comportements et les attitudes des membres de l'organisation et, d'autre part, par les processus internes et externes de l'organisation. En regard de ces deux dimensions, notre recherche étudie les relations qui existent entre le style de leadership, le climat organisationnel et l'efficacité des écoles primaires et secondaires du Québec. Le but de notre recherche est de découvrir différents profils de leadership de directeurs(trices) d'école et divers types de climat organisationnel qui semblent associés aux situations d'efficacité et d'inefficacité dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

Tout en contrôlant le niveau socio-économique, la langue, le secteur éducationnel (primaire, secondaire), la taille de l'école, le nombre d'heures de cours/semaine, le taux d'enfants immigrants, le nombre d'enseignants et le nombre moyen d'élèves dans les classes, l'efficacité des écoles sera évaluée en fonction d'un critère principal, soit les résultats aux examens de français écrit de la commission scolaire pour les élèves de 6e année et les résultats aux tests du ministère de l'Éducation pour les finissants de secondaire V (années 1983-84, 1984-85, 1985-86, 1986-87), pour les matières suivantes: français, anglais, mathématiques. Les critères secondaires sont les suivants: taux d'abandon scolaire et d'absentéisme des élèves, taux de roulement et d'absentéisme des enseignants(es), nombre de griefs syndicaux par année, taux de vandalisme.

Une batterie de questionnaires intitulée "Questionnaire sur le fonctionnement organisationnel des écoles" est distribuée aux enseignants(es) des écoles visitées. Un premier questionnaire, "Style de gestion du personnel" de Bordeleau (1977) permet de recueillir les perceptions des enseignants concernant le style de gestion de leur directeur(trice).

L'approche qui sous-tend ce questionnaire est celle qui considère le leadership de façon comportementale et situationnelle et qui met surtout l'accent sur ce que font les dirigeants dans une situation plutôt que sur ce qu'ils sont.

La validité de ce questionnaire a été établie sur une population canadienne-française diversifiée quant au sexe, à l'âge, à la fonction exercée et au milieu de travail. Il existe ainsi des normes qui conviennent à la population des administrateurs scolaires du Québec. Le questionnaire "Style de gestion du personnel" est composé de 75 énoncés qui sont distribués dans neuf échelles qui peuvent se regrouper sous trois facteurs: 1. Équité: souci d'impartialité, intérêt pour le développement des subordonnés; 2. exercice souple de l'autorité: utilisation souple du statut, surveillance et contrôle flexibles, connaissance minimale du travail des subordonnés; 3. relations interpersonnelles avec les subordonnés: bienveillance face aux problèmes personnels des subordonnés, ouverture à la discussion et au travail en équipe, relations amicales avec les subordonnés, relations de support au travail. Le résultat global détermine jusqu'à quel point le(la) directeur(trice) d'école a tendance à avoir une philosophie de gestion caractérisée par les trois facteurs.

Un deuxième questionnaire, intitulé "Profil des caractéristiques organisationnelles de l'école" de Likert (1974) invite les enseignants(es) à donner leur perception du climat organisationnel qui règne dans leur école. Ce questionnaire définit le climat selon la mesure perceptive de certains attributs organisationnels, lesquels sont des caractéristiques relativement stables dans le temps, qui décrivent une organisation, qui la distinguent des autres et qui influencent le comportement des employés. C'est par l'évaluation des perceptions des attributs organisationnels que l'on peut analyser la relation entre les caractéristiques propres à l'organisation et le rendement qu'elle obtient de ses employés. La théorie de Likert s'inscrit dans le cadre de la théorie des systèmes qui présente un cadre de référence permettant d'examiner la nature du climat et son rôle dans l'efficacité organisationnelle (Brunet, 1983).

Le questionnaire de Likert comprend 65 questions regroupées sous 17 dimensions à leur tour regroupées sous trois types de variables: causales, intermédiaires et finales.

1. Variables causales (indépendantes)
   A. Climat organisationnel: variable provenant de l'organisation ou des responsables de celle-ci. Trois dimensions sont mesurées: définition des objectifs de l'école, processus de décisions, coopération en équipe dans le système scolaire et dans l'école.
   B. Leadership: six dimensions sont mesurées: support du leader, réceptivité du leader aux idées des subordonnés, prise de décision, accent sur les objectifs, travail en équipe, aide du leader.
   C. Confiance mutuelle (variable indépendante et intermédiaire): confiance mutuelle entre le supérieur et ses subordonnés.

2. Variables intermédiaires
   Cinq dimensions sont mesurées: communication, influence que croient avoir les subordonnés, interaction entre les pairs, motivation, acceptation des objectifs par les élèves.

3. Variables finales
   Deux dimensions sont mesurées: attitude des subordonnés envers l'école (satisfaction), frustration des subordonnés (écart entre l'influence que croient avoir les subordonnés sur la prise des décisions concernant leur travail et l'influence qu'ils aimeraient avoir).

On peut ainsi obtenir la moyenne des résultats de chaque école sur chacune de ces dimensions et la moyenne globale des résultats pour chaque école permet de classer les écoles en fonction du type de climat qui les caractérise. Selon Likert, il y aurait deux grands types de climat organisationnel qui se divisent chacun en deux systèmes:

- Climat de type autoritaire: système I - autoritarisme exploiteur; système II - autoritarisme paternaliste.
- Climat de type participatif: système III - consultatif; système IV - participation de groupe.

Selon Likert, plus une organisation s'approche du système IV, plus elle est efficace.

Enfin, un troisième questionnaire permet d'identifier les caractéristiques socio-démographiques des répondants(es). Le groupe des répondants(es) est composé des enseignants(es) des écoles primaires et secondaires que nous visitons.

À ce stade de la recherche, 12 écoles primaires réparties dans 3 commissions scolaires différentes de même que 9 écoles secondaires réparties dans 5 commissions scolaires différentes ont été visitées. Au total, les données de 6 écoles primaires de 2 commissions scolaires et celles de 7 écoles secondaires de 5 commissions scolaires peuvent être analysées, le taux de réponses ayant été insuffisant dans les autres écoles. Nous attribuons le faible taux de réponses dans certaines écoles, d'une part, à la réticence du (de la) directeur(trice) face à l'évaluation de l'efficacité de son école et à celle de son style de leadership et, d'autre part, au manque d'intérêt ou de temps des enseignants(es) pour répondre à des questionnaires de ce type.

La recherche se poursuit et la visite d'autres écoles est prévue.

PETITE ENFANCE

Raquel B. PRESSER
Université de Montréal, Préscolaire-primaire

Les travaux de recherche sur les diverses problématiques reliées à la petite enfance se multiplient de plus en plus au Québec, en essayant, à la fois, de faire avancer les connaissances dans la matière et d'encourager l'enrichissement réciproque entre le milieu impliqué dans la petite enfance et l'université. Toutefois, jusqu'à quel point les travaux de ces dix dernières années ont permis d'améliorer l'intervention auprès des enfants de moins de huit ans? Avons-nous réussi à communiquer clairement la façon de concrétiser les résultats de recherche obtenus et les connaissances dans la matière? Comment éviter le dédoublement de projets dont les thèmes se ressemblent? Les participants du milieu, personnel des services de garde, de maternelles, parents et enfants, sont-ils sollicités par plusieurs projets à la fois? Peut-on établir des formes de concertation entre les chercheurs? Y a-t-il de vrais gagnants dans les recherches sur la petite enfance?

Telles sont les questions qui ont été abordées lors des présentations des participants à la table ronde. Ces questions ont également trouvé des compléments de réponses au cours du débat qui a suivi les présentations.

Raquel B. PRESSER (Université de montréal), **La recherche et l'amélioration de l'intervention éducative auprès de jeunes enfants.**

Afin de lancer le débat, ma réflexion portera surtout sur la première question, à savoir, la correspondance entre les travaux de recherche de la dernière décennie et l'amélioration de l'intervention éducative auprès des jeunes de moins de huit ans. En effet, à mon avis, la

recherche dans le domaine de la Petite Enfance a eu une influence notable dans l'amélioration de l'intervention pédagogique durant ces dix dernières années.

Cette influence est manifeste dans les exigences explicites sur la compétence du personnel de la Petite Enfance, l'attention à la qualité de l'environnement offert, l'accessibilité de documents relatifs à l'enfant (son développement psycho-social et moteur, sa santé ou ses façons d'apprendre), l'augmentation, entre autres, du nombre de jouets, d'émissions de télévision et de livres pour enfants appliquant des principes issus de recherches et l'augmentation du nombre de chercheurs provenant de disciplines diverses qui se sont intéressés à la Petite Enfance.

Toutefois, il est évident que l'amélioration de l'intervention s'inscrit dans un processus lent, parfois pénible et difficile, car elle suppose un désir de changement d'une situation qui est reconnue, au départ, comme perfectible et que cette amélioration ne peut pas être perçue comme égale partout et pour tous. L'amélioration de l'intervention se produit donc lorsque le processus de développement professionnel amène chez l'intervenant le désir de se remettre en question, d'essayer de nouvelles formules, de confronter ses idées avec celles des collègues, et de chercher délibérément à mieux s'instrumenter pour réaliser sa tâche.

Il y a dix ans le réseau de services de garde était encore peu répandu et l'attention sur les expériences qualitatives offertes aux enfants était encore relativement limitée. Au fur et à mesure que les expériences de l'enfant en garderie se sont articulées autour d'une forme de planification de la journée et que les éducatrices se sont intéressées au vécu de l'enfant en garderie, la situation du jeune enfant qui se développe en groupe a pris une nouvelle tournure. En effet, sous l'influence des importants changements sociaux qui se sont installés, l'enfant est placé dans une démarche d'apprentissage social et intellectuel (même si généralement informelle) qui l'a amené à développer des stratégies de fonctionnement nouvelles, de sorte que lorsque ce même enfant arrive en maternelle, il possède un bagage d'expériences qui, avant, était plutôt

propre à celui de la maternelle. Ajoutons à ceci la situation d'environ 50% des enfants qui fréquentent simultanément la maternelle et une forme de service de garde puisque le programme de maternelle est encore limité à une demi-journée.

Les implications à long terme sur les modes d'adaptation des enfants à ces milieux et sur leur attitude devant les apprentissages formels, leur mode de socialisation de groupe et l'impact que les premières expériences auront eu sur leur image de l'école seront des pistes de recherche que je me propose d'explorer durant les prochaines années.

Les données sur l'impact du passage de la garderie à la maternelle sont limitées, mais les travaux de Bianca Zazzo (1979 et 1984) indiquent qu'en France la majorité des enfants vivent une rupture importante lors de ce passage et que l'adaptation se fait péniblement lors de toute transition importante, telle que maternelle-primaire, primaire-secondaire, secondaire-collégial, collégial-université, tout le long de la vie.

Enfin, si pour l'enfant ce vécu exige un support soutenu des adultes, il n'en demeure pas moins important de poursuivre les recherches sur les formes de support à offrir aux intervenants des différentes structures d'accueil à la Petite Enfance, que ce soit des garderies ou des maternelles. On pourrait dire en effet que ces intervenants se sont souvent trouvés, jusqu'à maintenant, à la remorque d'un système qui, par la force des choses, exige des changements dans leurs approches pédagogiques, sans assurer des mécanismes permanents d'aide et d'encadrement à leur propre développement professionnel.

Bref, pour revenir au point de départ, je pense que les travaux des dix dernières années ont permis d'améliorer la qualité dans la formation du personnel pour la Petite Enfance et de démystifier un certain nombre de stéréotypes et de préjugés sur la qualité des services de garde et des maternelles, bien qu'un terrain immense demeure encore ouvert en vue de l'implantation générale des propositions issues de ces recherches.

Bibiane D'ANJOU (Université de Montréal). **L'intégration en milieu régulier de jeunes enfants marginalisés ou tout au moins définis comme ayant des "besoins spéciaux".**

L'intégration dont il est question ici se situe à deux niveaux. L'intégration, au plan de la définition, désigne l'ensemble des mesures éducatives, des stratégies politiques, administratives et pédagogiques qui visent à faciliter l'accès en milieu régulier ("mainstreaming") aux enfants offrant des différences, c'est-à-dire présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation sociale. Ces mesures stratégiques sont aussi connues au Québec sous le terme de démarginalisation et de normalisation.

L'intégration, telle que vécue par les enseignants et les enfants, représente l'ensemble des processus et des opérations adaptatives qui sont commandées et déclenchées à l'occasion de l'implantation des mesures intégratives.

Dans la réalité, même si ces deux niveaux d'intégration ne peuvent être dissociés, je dois mentionner que c'est surtout à ce deuxième niveau que mes travaux récents ont été consacrés lors d'une année sabbatique en Angleterre. C'est à titre de chercheure, à titre d'observatrice et de participante que j'ai effectué, pendant une année, une étude des mesures intégratives dans une grande école primaire régulière de Liverpool (520 enfants de 4 à 11 ans); j'ai essayé d'identifier certains éléments de l'intégration auprès de 20 enfants, identifiés comme ayant des besoins spéciaux.

En Angleterre, en vertu d'une loi (Ed. Act 1944) qui visait l'éducation de tous les enfants, on a créé, en 1976, le Warnock Committee; le but de ce comité était de proposer un rapport prescriptif visant à corriger les mesures spéciales qui avaient été jusque-là développées. Il s'avérait que les mesures jusque-là adoptées permettaient aux enfants de recevoir une éducation appropriée, qui avec le temps devenait toutefois marginalisante sur le plan social. Le rapport parallèle serait au Québec, dans ses grandes lignes, le rapport COPEX (1976).

L'intérêt du rapport Warnock tient au fait qu'on a tenté d'articuler des mesures qui coincidaient avec une philosophie de base selon laquelle tous les enfants du système scolaire, au cours de leur vie à l'école, auraient à vivre des problèmes particuliers d'adaptation, que tous les enfants auraient un jour ou l'autre des besoins spéciaux dont l'école doit tenir compte. En somme, pour le Warnock Committee, chaque enfant sera un jour ou l'autre "spécial" dans le système.

Mon étude d'une année se situait dans un contexte culturel où les enfants entrent à la "nursery" à 3 ans, à l'école aux environs de 4 ans, et où le niveau officiel d'entrée est le 5 ans chronologique. Les mesures intégratives chez les jeunes (4-7 ans) sont préventives. Telles sont aussi les mesures diagnostiques des besoins, non seulement des enfants "étiquetés", mais de tous les enfants fréquentant l'école (esprit du Warnock Report).

L'esprit du rapport, selon moi, a été de remettre en question la médicalisation des anciennes mesures pour faire plus de place... non pas aux enseignants, mais aux psychologues scolaires. La réforme, vue en ce sens, aurait davantage plu aux enseignants si les psychologues avaient accepté le rôle d'être des ressources directes pour les intervenants et les familles dont les problèmes étaient souvent fort complexes. Malheureusement, seulement quelques psychologues ont accepté de revoir leur rôle et de questionner leur expertise de diagnosticien dans l'école; pour la majorité, c'est le "testing" qui a teinté leur contribution à l'école. Les enseignants sont demeurés seuls et démunis.

M'intégrant dans la vie quotidienne de ceux et celles qui vivaient l'intégration à l'école, j'ai pu voir de très proche à quel point les mesures intégratives sont difficiles à réaliser. Aidée des enseignants et des enfants, j'ai construit des hypothèses que j'aimerais un jour valider auprès d'une population québécoise.

J'ai recueilli l'expression spontanée des enfants à propos de leurs perceptions des problèmes liés à "leur" intégration. Ces réactions

aux mesures intégratives constituent un matériel original que la littérature scientifique a très peu répertorié. Il ressort de mon étude que les enseignants anglais disent que c'est grâce à leur sensibilisation au point de vue des enfants qu'ils ont fait le plus de gains au sujet de l'intégration. Il s'agit là d'une voie de la recherche peu explorée qui, je l'espère, recevra, au Québec, un certain appui.

Guy PELLETIER (Université de Montréal), **La recherche en garderie. Pourquoi et pourquoi pas! Un premier bilan personnel de recherche sur la problématique de la garderie.**

En premier lieu, j'aimerais souligner qu'il me fait plaisir de participer aujourd'hui à ce type de rencontre, autant cyclique que systématique, que nous avons coutume de générer, nous les universitaires, et qui s'explique, peut-être en partie, par une ténébreuse "crainte" d'être des universitaires "décrochés", des "drop out" du vrai monde ordinaire... Quoiqu'il en soit, il est sain de mettre régulièrement nos questionnements sur la place publique et d'en valider leur légitimité. Ma présentation se divise en deux parties. Dans la première, je cadrerai les activités de recherche en garderie que j'ai réalisées ces dernières années; dans la deuxième, je répondrai aux principales questions posées à cette table ronde en regard des expériences relatées.

Les recherches que j'ai réalisées jusqu'à récemment dans le secteur de la petite enfance ont été conduites presqu'exclusivement sur la thématique de la garderie. De fait, je ne me qualifie pas comme un chercheur en "petite enfance", mais plutôt comme un chercheur qui a participé pendant plus de dix ans, avec ses moyens d'intervention et de production, à l'élaboration d'une meilleure compréhension sociale de certains aspects de ces organismes éducatifs émergents. Mes premiers travaux ont porté sur des questions qui préoccupaient beaucoup certains milieux sociaux et éducatifs au début des années '70, à savoir le niveau et la source de légitimité sociale dont jouissaient les garderies. Par exemple, quelle est l'opinion de la population québécoise face à l'existence

d'un réseau universel et gratuit de garderies? Pour quelles raisons principales les garderies doivent-elles exister: pour permettre aux mères d'aller travailler ou pour le développement et la socialisation de l'enfant? Quel était l'état de la garde au Québec? Ces différentes questions furent abordées dans deux ouvrages *Des garderies, des garderies...* (1982) et *Faire garder nos enfants...* (1983).

En mai 1982, avec la collaboration de collègues de l'Université du Québec à Montréal, nous avons réalisé le premier colloque provincial sur la recherche au sein des services de garde. Tout comme aujourd'hui, peut-être, nous ressentions le besoin de faire le point et de publiciser notre objet de recherche. Plus de quarante chercheurs québécois participèrent au colloque qui eut un certain nombre de suites, notamment, une action concertée de recherche et de développement fut mise sur pied en collaboration avec différents intervenants du milieu. Ce groupe de travail s'est progressivement dissout au cours des années qui suivirent. De fait, la plupart des objectifs initialement fixés avaient été atteints. D'ores et déjà, la garderie québécoise sortait d'une longue période de survivance et son développement paraissait assuré. Par ailleurs, l'action concertée laissait de plus en plus mal à l'aise les chercheurs universitaires impliqués. Ces derniers voulaient conserver une "distance professionnelle" à l'égard des intervenants du milieu, qui, d'autre part, n'appréciaient pas toujours toutes les nuances auxquelles tiennent tant les universitaires. On peut être un chercheur engagé, mais on ne veut surtout pas être un chercheur "embarqué"...

Entre temps, au sein du milieu des garderies, le discours avait changé de créneaux. Aux problèmes de la période de survivance, succédaient les problèmes de la croissance, et associé à ceux-ci, celui du statut professionnel de la travailleuse en garderie. Le troisième ouvrage que j'ai réalisé sur la question qui nous préoccupe est *Une enquête auprès des travailleuses en garderie* (1984). Cette recherche décrit certains paramètres de l'univers de travail en garderie par l'intermédiaire d'entrevues semi-directives conduites auprès de vingt-quatre éducatrices. Cette étude exploratoire allait conduire à la réalisation d'une enquête

sociologique d'envergure auprès de plus de cinq cents (500) éducatrices en garderie du Québec. Les résultats de cette dernière étude seront publiés incessamment.

Ces activités de recherche sur la problématique des garderies se sont déroulées sur une période de six années au cours de laquelle j'ai eu de multiples interactions avec des intervenants du milieu, des collègues et des décideurs politiques. D'autre part, pendant plusieurs années, j'ai été président du Conseil d'administration d'une garderie en milieu universitaire et, à ce titre, j'ai été maintes fois confronté avec des demandes de recherche au sein de notre organisme. Je vais vous faire part d'un certain nombre d'observations sur ces expériences.

Il est vrai que les garderies sont particulièrement sollicitées par de multiples activités de recherche et j'ajouterais d'activités de stage, d'observation d'étudiants en formation, etc... à un point tel d'ailleurs que plusieurs ont établi à cet effet un protocole. En général, ce protocole est grosso modo le suivant: c'est le "kif-kif". En d'autres termes, on vous donne des informations, vous nous faites part du traitement que vous en avez réalisé. Ce type de protocole évite les recherches "éponges", c'est-à-dire celles où l'on vient littéralement syphonner les ressources du milieu, sans en contrepartie en faire bénéficier ce dernier. Toutefois, le kif-kif n'est pas toujours facile à réaliser. Les résultats de certaines recherches transcendent les milieux de cueillette des données. Par ailleurs, le kif-kif est parfois une opération fort coûteuse pour le chercheur universitaire. Ce dernier est au prise avec la spirale inflationniste du "publish or perish". Sa "survie professionnelle" est de plus en plus étroitement reliée à une publication de ses travaux dans les grandes revues nationales et internationales de recherche qui rejoignent un public d'initiés fort restreint. S'il désire faire sa part du kif-kif, il doit concevoir un deuxième niveau de diffusion, peut-être moins huppé que le premier, mais certainement plus gratifiant, car là au moins il risque d'être lu. Je demeure convaincu qu'il faut diffuser d'abord dans le milieu et l'émergence récente de nouveaux outils de diffusion sous l'égide de l'Office des services de garde à l'enfance tels que la revue *Petit à petit* et les

rapports de recherche de la série *Collections* sont à être mieux utilisés à cet effet.

Le kif-kif peut prendre une variante que les milieux d'enquêtes ne doivent pas négliger. Dans cette variante, la contribution du chercheur n'est pas tant directe mais plutôt contributoire au développement du champ. Ainsi, des études conduites auprès d'éducatrices en garderie peuvent avoir un impact important dans l'élaboration des politiques de formation et de perfectionnement de celles-ci, sans que ces dernières n'en perçoivent dans l'immédiat les bénéfices.

Le kif-kif peut prendre aussi la variante opposée, le chercheur peut "contribuer plus" pour le milieu de recherche que les gains réels qu'il en retire. À titre de professeur en administration de l'éducation qui oeuvre sur la gestion des organismes communautaires, il m'est arrivé à quelques reprises de me laisser littéralement envahir par des problèmes organisationnels intéressants, mais peu contributoires à la recherche initiale. Par ailleurs, les milieux ont parfois des attentes incommensurables à l'égard des résultats d'une recherche ou sous-estiment le temps que nécessite la réalisation de l'ensemble de l'activité de recherche.

Enfin, c'est avec une grande circonspection méthodologique et éthique que le chercheur universitaire doit aborder l'étude des phénomènes au sein des organismes éducatifs et communautaires. La recherche au sein de ces organisations sociales nécessite une approche méthodologique "douce"; ce n'est guère le lieu pour utiliser une approche mécaniste de recherche qui tient davantage de la comptabilité que de l'étude des rapports humains. D'autre part, c'est avec une "intelligence" certaine que le chercheur doit communiquer les résultats de sa recherche. On ne sème pas ces résultats à tout vent sans démontrer le souci "pédagogique" qu'ils soient bien compris, à la fois dans leurs limites et dans leurs "révélations". À ce niveau, le chercheur a une responsabilité politique de laquelle il ne peut se soustraire sous le prétexte que la recherche est "pure" ou "désintéressée".

Je terminerai ma présentation en soulignant la "naiveté politique" qu'ont parfois les chercheurs universitaires. Alors même qu'ils peuvent ressentir de la culpabilité sur un éventuel excès de sollicitation de recherches au sein des milieux d'application, culpabilité souvent alimentée par le joyeux tir au pigeon d'argile auxquels les soumettent souvent leurs ex-étudiants, au sein même des milieux d'enquêtes, le plus souvent, on se réjouit de leur présence. On oublie trop fréquemment l'effet gratifiant de la participation à une activité de recherche pour les sujets (effet Hawthorne). Par ailleurs, la garderie québécoise ne serait pas devenue ce qu'elle est aujourd'hui, s'il n'y avait pas eu cette multitude de démarches de recherche qui a contribué à lui accorder une visibilité et une légitimité certaines. Il en est d'ailleurs de même pour d'autres problématiques sociales telles que la violence faite aux enfants et aux femmes, l'enfance en difficulté, etc... Comme le disait récemment, Claudette Pitre-Robin, présidente du Regroupement des garderies de la région 6-C, "Maintenant, la pire chose qui peut nous arriver, c'est qu'on ne parle plus de nous...".

Louise MESSIER (Université de Montréal), **Le point de vue de l'enseignante.**

Un des problèmes majeurs relié à l'enseignement semble être le manque de temps. Sollicité(e) à la fois par les enfants, les parents, les collègues, les directions d'école, la commission scolaire, le syndicat, les comités, les projets spéciaux et le perfectionnement..., l'enseignant(e) subit des pressions diverses au cours de son travail. Il en résulte un essoufflement à court terme, relié aux exigences de la vie scolaire quotidienne, et aussi à long terme, en ce sens que l'enseignant(e) "s'oublie" parfois graduellement en tant qu'individu.

Je réalise plus explicitement cet état de fait depuis septembre, parce que je me suis accordée un temps d'arrêt comme enseignante pour une année entière. Redevenue étudiante à temps plein, j'ai l'impression de me réapproprier ma personne, en prenant le temps et l'énergie dont je

dispose pour lire, écrire, réfléchir, apprendre, connaître et "aller au fond des choses". Loin d'insinuer que l'enseignant(e) en fonction cesse d'apprendre et de se développer, ce qui n'est absolument pas le cas, je dois cependant admettre que le recul face à l'enseignement permet de faire le point et de se re-situer soi-même par rapport à l'éducation.

La question qui m'intéresse, dans le cadre de ce colloque, est de tenter d'évaluer si la recherche en éducation parvient dans le milieu scolaire et si elle réussit à améliorer l'intervention éducative.

La multiplicité des recherches portant sur des problèmes distincts et variés est telle qu'il apparait peu probable que les enseignants(es) puissent avoir accès à tout ce qui se fait dans le domaine de l'éducation. Au facteur "temps" mentionné plus haut s'ajoutent en effet les problèmes d'accessibilité et de diffusion de la recherche.

Il semble que le milieu scolaire en général se ressource et puise ses informations par le biais de périodiques spécialisés, de journées pédagogiques portant sur des thèmes particuliers et faisant parfois appel à des chercheurs (ex.: la dojance, l'évaluation, l'observation au préscolaire, etc.), ainsi que par des congrès et des colloques. Par conséquent, l'accès direct à la recherche demeure plutôt aléatoire et sporadique, selon les besoins du milieu et des individus.

Par ailleurs, les nouveaux programmes du MEQ proposent une philosophie qui diverge de l'enseignement dit "traditionnel" et suscitent des changements au sein du milieu scolaire. Au risque de tomber dans la naïveté, je crois (ou j'ose espérer...) que les concepteurs de programmes ont tenu compte des recherches récentes pour réorienter le type d'apprentissage et d'enseignement et pour favoriser des changements d'attitude positifs dans le milieu.

En ce sens, l'accès à ces recherches est indirect car les théories sous-jacentes à l'élaboration des nouveaux programmes ne sont pas nécessairement explicites. L'intermédiaire entre le milieu scolaire et

la recherche est souvent le conseiller pédagogique qui véhicule les informations et les nouveaux concepts en tentant d'aider les enseignants(es) dans leur démarche. Ces derniers(ères) recherchent davantage des idées pratiques, applicables dans l'immédiat; seule une minorité s'intéresse à l'aspect plus théorique et se donne les moyens d'aller en profondeur en allant chercher les informations pertinentes, en gardant un contact avec le milieu universitaire ou en participant directement avec des chercheurs au recueil des données. Or, il faut se demander s'il existe des milieux-cibles pour ces chercheurs. Les écoles alternatives, pour ne citer qu'un exemple, sont-elles convoitées davantage par ces derniers que les écoles "ordinaires" ou conventionnelles?

De plus, les chercheurs prennent-ils le temps de diffuser leurs résultats et d'échanger avec les enseignants(es) qui participent aux recherches, ou se contentent-ils d'utiliser le milieu comme terrain d'expérimentation?

Chantale BROUILLET (Office des services de garde à l'enfance), **La recherche et l'intervention auprès des enfants en milieu de garde.**

Le présent exposé vise à situer le rôle de l'Office des services de garde à l'enfance ainsi que celui de la recherche à l'intérieur d'un organisme gouvernemental, tout en cernant, à l'aide d'exemples, la contribution de la recherche à l'amélioration de l'intervention auprès des enfants en milieu de garde.

L'Office des services de garde à l'enfance est chargé de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité et de promouvoir un développement harmonieux de ces services avec les autres politiques familiales. Dans cette perspective, l'Office a diverses fonctions:

- identifier, après consultation des personnes et organismes concernés, les priorités et les besoins de la population et les ressources existantes en matière de services de garde à l'enfance;

- diffuser de l'information sur les services de garde à l'enfance;
- concourir, par la publication de ses études et de ses recherches, à l'élaboration, à l'évaluation et à la révision des politiques en matière de services de garde à l'enfance;
- faire les recommandations nécessaires pour que le développement des services de garde à l'enfance s'inscrive harmonieusement dans l'ensemble des programmes et des ressources déjà existants dans le secteur de la petite enfance.

Notons que la loi reconnaît cinq catégories de services de garde: service de garde en garderie, service de garde en milieu familial, service de garde en milieu scolaire et, quoique les articles de la loi concernant ces services ne soient pas encore promulgués, service de garde en halte-garderie et service de garde en jardin d'enfants.

De prime abord, le type de recherche effectué à l'Office semble loin de l'intervention auprès des jeunes enfants. Souvent à caractère socio-économique, ces recherches permettent entre autres à l'Office de planifier ses interventions auprès des services de garde, de susciter l'implication de divers partenaires auprès des services de garde, d'élaborer des politiques, d'implanter des programmes, etc. Cependant, les données recueillies par ces recherches ou des recherches provenant d'autres milieux permettent de promouvoir la mise sur pied de cours de formation pour les personnes oeuvrant dans les services de garde. Elles permettent aussi d'identifier les besoins des services de garde en ce qui a trait notamment à la santé et à la sécurité des enfants. Ces besoins ont donné lieu à la mise sur pied d'un programme de santé dans les services de garde où l'Office, en collaboration avec des Directions de santé communautaire (DSC), a élaboré un cours sur la prévention des accidents et l'intervention en cas d'urgence, de même qu'un guide sur la santé des enfants en milieu de garde.

Outre la recherche servant à la planification, à la programmation et aux prises de décision, l'Office est également préoccupé d'offrir le soutien demandé par les intervenants oeuvrant dans les divers

milieux de garde. Dans cette optique, des outils et des instruments de travail ont été élaborés, tels le guide d'élaboration d'un programme d'activités *Créer un cadre de vie en garderie*, de même que les différents ouvrages parus dans la *Collection Ressources et Petite Enfance*. Ces ouvrages portent sur le développement et la santé des enfants en milieu de garde et sont à l'intention de toute personne concernée par le développement des enfants de moins de six ans. Signalons que l'Office produit ces ouvrages en collaboration avec des chercheurs et des intervenants des milieux de l'éducation et de la santé.

Parmi les dossiers inscrits au présent programme de travail de la Direction de la recherche et des communications, nous retrouvons en particulier le dossier du développement d'un instrument de mesure de la qualité des services de garde en garderie, celui de la production d'un guide de conseils pratiques à l'intention des personnes qui font de la garde en milieu familial et celui de la production d'outils de support utiles aux haltes-garderies et aux jardins d'enfants (par exemple, bibliographie commentée, cahiers thématiques, ...). Ces instruments visent à soutenir les éducatrices et les éducateurs ainsi que les parents dans leurs interventions auprès des enfants et à les stimuler à créer un milieu de vie favorable au développement des enfants.

Afin d'informer les services de garde ainsi que les personnes et organismes intéressés à la problématique de la garde des enfants, l'Office favorise la diffusion de rapports de recherche par l'intermédiaire de collections. La *Collection Études et Recherches* diffuse des études effectuées à l'Office portant notamment sur la situation des garderies, les profils des gardiennes reconnues par une agence, les profils de la clientèle des agences et l'évolution historique des garderies au Québec. La *Collection Diffusion* publie des études et recherches effectuées par des chercheurs extérieurs à l'Office portant sur les services de garde en particulier ou, de façon plus générale, sur la petite enfance. Actuellement, trois équipes de chercheurs provenant des universités de Montréal, Laval et du Québec à Montréal ont publié dans la collection.

Par ailleurs, des activités plus ponctuelles contribuent à diffuser les connaissances acquises sur les services de garde, que ce soit par des chercheurs ou des intervenants oeuvrant en milieu de garde. Mentionnons à titre d'exemples, le Colloque sur la qualité de vie dans les services de garde et la publication des Actes du colloque, le périodique *Petit à Petit* , dans lequel sont présentés, entre autres, des comptes rendus de recherche et d'expériences susceptibles d'intéresser les personnes oeuvrant dans les services de garde.

Enfin, malgré les efforts consentis à l'avancement des connaissances sur les services de garde, le besoin de recherches au Québec en matière de petite enfance dépasse largement les champs que peuvent couvrir les ressources de l'Office. Reconnaissant l'importance qu'un grand nombre de personnes s'intéressent aux différentes facettes de la question encore très controversée de la garde des jeunes enfants par d'autres adultes que leurs parents, l'Office privilégie la collaboration avec des chercheurs et des praticiens de diverses disciplines: sociologie, psychologie, éducation, architecture, administration, etc., en vue d'améliorer l'intervention auprès des jeunes enfants et de leur offrir des services de garde de qualité.

Pour terminer, mentionnons que l'intervention auprès des enfants peut être directe et indirecte. La première réfère aux gestes posés par l'éducatrice envers un enfant ou un groupe d'enfants, tandis que la seconde se caractérise par des intermédiaires tels l'aménagement de l'espace, le matériel et l'équipement de jeu mis à la disposition des enfants, etc. Ces thèmes ont suscité des travaux de recherche et contribuent également à améliorer l'intervention auprès des jeunes enfants.

Discussion

Cette table ronde a été l'occasion d'une rencontre entre chercheurs universitaires et intervenants engagés dans la pratique. Une préoccupation commune à l'égard des liens à établir entre la recherche et la pratique éducative s'est dégagée tout au cours des échanges.

Les intervenants auprès de la petite enfance ont exprimé leur besoin de ressourcement. Face à un essoufflement et à une saturation vis-à-vis la pratique quotidienne, jugeant pauvre le support offert par le milieu pour répondre à ce besoin de ressourcement, plusieurs enseignantes/éducatrices se tournent vers l'université afin d'y engager une recherche personnelle. Cette démarche permet alors une réflexion alimentée par l'expérience. Toutefois, le désir d'une formation continue ne passant pas nécessairement par l'institution universitaire ou par d'autres voies formelles, a aussi été exprimé. À cet égard, la nécessité d'offrir des moyens de ressourcement qui soient adaptés au milieu spécifique des intervenants apparaît essentielle.

Pour leur part, les chercheurs ont souligné l'importance d'établir une communication véritable et stable entre les gens de la recherche et les praticiens. Dans ce sens, par les recherches qu'ils mènent, ils visent à prendre contact avec la réalité éducative. La contribution des enseignantes/éducatrices se révèle alors d'un grand intérêt quoique, en général, elle soit plus ou moins bien reconnue. Par ailleurs, la diffusion des résultats des recherches semble soulever certaines difficultés. Force est de constater que les conclusions d'une recherche ne parviennent pas assurément aux milieux ayant participé à la cueillette de données. Ces recherches peuvent parfois avoir, face au milieu, un impact lourd de conséquences. Ainsi, la présentation des résultats doit faire l'objet d'une attention particulière afin qu'ils se révèlent accessibles et signifiants tout autant aux chercheurs qu'aux praticiens.

En conclusion, tous reconnaissent le besoin d'un dialogue constant qui ne dure pas seulement le temps d'une recherche.

ENFANTS EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Michelle COMEAU
Université de Montréal, Orthopédagogie

Diverses questions ont été abordées dans cette table ronde. Qui sont les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui fréquentent l'école? Sont-ils si différents des autres élèves? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi leur présence en classe ordinaire suscite-t-elle tant de controverses? Quelle est la nature des services offerts à l'élève, à l'enseignant(e)? Quelle doit être l'implication des directions d'école? Les participants à la table ronde ont mis en commun les ébauches de solution ou les réponses apportées à ces questions dans le cadre de recherches ou de plans d'intervention systématique. Le résumé de leurs présentations en rend compte.

Laurier Fortin (Université de Sherbrooke) présente une recherche ayant pour objet d'évaluer l'effet de l'attitude des enseignants sur les enfants mésadaptés socio-affectifs (M.S.A.) intégrés et sur les autres élèves de la classe, les perceptions des deux catégories d'enfants concernant leurs habiletés sociales et les attitudes des enfants envers les différentes matières académiques.

Pour ce faire, des enfants de 9 à 12 ans provenant de classes de quatrième, cinquième et sixième années ont été divisés en trois groupes: des enfants M.S.A. intégrés bénéficiant de services (orthopédagogue, psycho-éducateur, psychologue, etc.), des enfants M.S.A. intégrés ne recevant aucun service car l'enseignant se jugeait suffisamment habilité pour répondre aux besoins de ces enfants et des enfants de classe ordinaire où il n'y avait aucun enfant intégré et aucun service.

Les résultats de recherche montrent que plus les enseignants ont une attitude positive envers l'intégration, plus les enfants ont une

attitude positive envers l'école. Il semble que ces mêmes enseignants soient plus disposés à modifier ou à repenser leurs stratégies pédagogiques, à intervenir individuellement auprès des enfants et finalement à être créatifs et dynamiques dans la classe.

Au niveau des habiletés sociales des enfants, soit la capacité d'initier des rencontres avec d'autres enfants, de faire preuve de coopération et d'interactions adaptées entre eux, les résultats démontrent que les enfants M.S.A. ont une perception aussi positive de leurs habiletés sociales que les enfants dits "normaux". De plus, l'existence ou non de services ne semble pas avoir d'impact sur la perception des habiletés sociales.

Au niveau de l'attitude des enfants envers l'école, il ressort que peu importe l'existence ou non de services dans la classe ou la présence ou non d'enfants intégrés, tous, qu'ils soient "normaux" ou M.S.A., ont une attitude positive envers l'école.

Au niveau de l'attitude envers les matières scolaires, on peut se demander pourquoi les enfants issus de classes sans services avaient une attitude plus positive envers le français que les enfants des classes avec services. On remarque que les enseignants ne demandant pas de services étaient très centrés sur l'enseignement du français alors que les enseignants qui avaient recours aux services étaient centrés davantage sur les programmes d'intervention et plus soucieux de la qualité de leur relation avec l'enfant. Plusieurs recherches, ces dernières années, vont dans le même sens et montrent que l'intervention au niveau des problèmes de comportement n'a pas nécessairement d'effet sur les apprentissages scolaires. Toutefois, s'il y a intervention au niveau du français et des mathématiques, on constate une amélioration des comportements en classe.

Dans une deuxième intervention, **Christiane Gauthier** et **Roger Mantha** (Commission scolaire Jérôme-Le-Royer) présentent une enquête ayant pour buts d'identifier les enfants en difficulté de

comportement, de décrire leurs caractéristiques, de connaître les services qu'ils reçoivent, de préciser les moyens d'intervention et d'en évaluer l'efficacité et, enfin, de savoir comment les professeurs se sentent par rapport à ces enfants.

Au point de vue méthodologique, un questionnaire adressé aux enseignants a permis d'identifier les enfants en difficulté de comportement ainsi que les services dont ils bénéficient. Un deuxième questionnaire, rempli par les intervenants, avait pour but d'identifier leur type d'intervention. À partir de toutes ces données, un échantillon de 91 enfants a été réparti en quatre groupes : les enfants ne recevant aucun service, les enfants en classe ordinaire avec les services de 1 ou 2 intervenants, les enfants en classe spécialisée (récupération, transition, etc.) et les enfants en classe de socialisation.

Au niveau de l'identification de la clientèle, les résultats indiquent que parmi les enfants en difficulté d'apprentissage, 4 sur 10 présentent, en plus, un problème de comportement. Dans les classes ordinaires, on retrouve de 1 à 5 enfants ayant des problèmes de comportement légers ou graves où la proportion garçon-fille est de 4 pour 1, tandis que dans les classes de socialisation, on retrouve 1 fille pour 33 garçons.

Au niveau de l'étude des forces et des faiblesses, les résultats reposent sur les données du bilan fonctionnel et sont fonction des perceptions des enseignants. Les points forts de ces enfants sont les suivants : bonne santé, bonne réaction face à la réussite, goût de communiquer et intérêt à participer à l'éducation physique et aux arts plastiques. Les points faibles appartiennent principalement au domaine socio-affectif : respect des règlements, contrôle de soi, réaction face à l'échec, agressivité envers les pairs et les habiletés sociales. Contrairement aux attentes, la difficulté de relation avec l'adulte et les problèmes quotidiens relatifs au travail scolaire ne prédominent pas.

L'étude des résultats au niveau des habiletés socio-affectives et d'apprentissage indique que l'enfant en difficulté de comportement qui

fréquente une classe ordinaire, fait l'objet d'une demande de service lorsqu'il commence à présenter des difficultés et des échecs scolaires. Il est référé en classe spécialisée lorsque les problèmes de comportement augmentent et que le retard scolaire devient plus important. Et on choisit la classe de socialisation plutôt que la classe spécialisée, non pas en fonction des troubles d'apprentissage, mais de la gravité des problèmes de comportement.

Au niveau des services, le directeur est considéré comme intervenant au même titre qu'un psychologue, qu'un psycho-éducateur ou qu'un orthopédagogue. On constate qu'il est impliqué auprès de 46% des enfants en difficulté de comportement. D'autre part, l'enseignant est seul face à un enfant dans 30% des cas et ce pourcentage augmente à 60% lorsqu'il s'agit des titulaires de maternelle. À ce niveau, il semble que moins de services soient demandés ou offerts. Un manque de services existe également au niveau des classes spécialisées et des classes d'accueil.

Concernant les moyens d'intervention privilégiés par les enseignants, ils sont au nombre de trois: le changement d'attitude de la part des enseignants, les moyens d'émulation et les rencontres individuelles avec l'élève. Les moyens jugés moins efficaces sont reliés à l'aspect académique, soit la récupération académique et le changement d'approche pédagogique.

Et, en dernier lieu, les sentiments des enseignants par rapport aux enfants ayant des problèmes de comportement ont été explorés. En classe ordinaire, 20% des enseignants avouent se sentir souvent dépassés, principalement lorsque les problèmes de comportement et d'apprentissage apparaissent en même temps. Par contre, les enseignants des classes spécialisées utilisent davantage les différents moyens d'intervention et les jugent plus efficaces, leur formation étant plus spécialisée. À ce niveau, les résultats suggèrent qu'il faudrait peut-être outiller davantage les titulaires de classes ordinaires.

La troisième présentation a été faite par **André Bourassa** (Commission des écoles catholiques de Montréal) qui a présenté la politique de la CECM en matière d'adaptation à l'intention des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique repose sur le droit à l'enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. Trois principaux éléments se dégagent de cette politique: l'accessibilité à un système public d'éducation, l'accessibilité à une éducation de qualité appropriée à l'enfant et l'accessibilité à une éducation dans le cadre le plus normal possible pour l'enfant.

Cette politique est accompagnée d'une procédure qui s'appelle la "signalisation continue" qui est un peu similaire au bilan fonctionnel. La signalisation continue se veut un processus par lequel l'équipe-école va se pencher systématiquement sur les besoins de l'élève. En pratique, il s'agit d'un processus composé de trois phases.

La Phase I est une phase d'observation et de description du fonctionnement de l'élève. Le titulaire observe l'enfant sur des faits mesurables et observables; il tente des interventions auprès de l'élève et, avec lui, va rencontrer ses parents pour les sensibiliser au problème vécu par leur enfant.

La Phase II est une phase où la direction d'école conjointement avec l'enseignant-titulaire et des professionnels vont étudier le fonctionnement de l'enfant en établissant son portrait global. On va alors interpréter les observations, ouvrir un dossier, conclure sur l'étude de cas, déterminer des champs d'intervention.

La Phase III est celle du plan d'intervention personnalisé. À cette étape, on va choisir des intervenants responsables ou rédiger des objectifs spécifiques pour chaque intervenant en fonction des besoins de l'enfant, trouver des moyens, préciser des critères de réussite et, finalement, évaluer régulièrement ces plans d'intervention. Puis, c'est le retour à la Phase I, c'est-à-dire que le titulaire va poursuivre l'observation

de l'enfant. À la Phase III, l'élève et les parents sont rencontrés afin de participer au plan d'intervention personnalisé.

Comme quatrième intervenante, **Georgette Goupil** (Université du Québec à Montréal) présente une courte synthèse et une réflexion sur l'intégration scolaire des enfants en difficulté.

À la question: Qui sont les enfants en difficulté?, elle répond: "Chaque enfant est différent et l'intégration suppose une analyse des besoins particuliers de chaque enfant." Bien sûr, on peut observer des constantes au niveau de certaines populations. Par exemple, les enfants mésadaptés socio-affectifs sont souvent des enfants qui ont de mauvaises notes, sinon on dirait plutôt que ce sont des enfants qui sont "tannants" ou turbulents. Mais, il reste que chaque enfant est différent. Un enfant handicapé sensoriel ne demandera pas le même type de service ou d'adaptation qu'un enfant qui a des problèmes de comportement. Un enfant peut aussi avoir des besoins à différents niveaux. Cette analyse des besoins amène à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé. Une des grandes erreurs de ces plans est que, dans la plupart des cas, on part des ressources du milieu au lieu de partir de l'enfant, de ses besoins et de ce qu'on veut atteindre avec cet enfant que ce soit au niveau de l'apprentissage ou au niveau comportemental. L'application de ce plan exige une méthode simple utilisable par l'intervenant ainsi que la participation des parents.

La deuxième question que Georgette Goupil se pose est la suivante: Quelle est la place de l'Université face à la scolarisation des enfants en difficulté? Selon elle, le chercheur doit être sur le terrain parce que la réalité décrite dans les articles scientifiques est souvent différente de celle de la classe. Il y a place pour de la recherche au niveau de la scolarisation des enfants en difficulté. Entre autres, on pourrait s'intéresser à certaines problématiques comme les caractéristiques d'un modèle efficace en orthopédagogie, les rôles des directions d'école et leurs besoins, les façons d'appliquer un plan d'intervention personnalisé dans une classe de 25 élèves (moyens concrets et ressources possibles). Au niveau

universitaire, il y a aussi tout le problème de la diffusion des résultats. Il faut qu'ils puissent être mis directement à la disposition des commissions scolaires. Il faudrait aussi développer des cours qui prépareraient réellement les intervenants à agir directement dans le milieu scolaire. Par exemple, la banque de cours des universités accuse une lacune importante en n'offrant pas de cours comme tel sur la discipline. Pourtant, c'est le problème numéro un dans les écoles. Comment faire lorsqu'un enfant fait une crise? Quels sont les moyens concrets qu'on peut utiliser avec l'enfant? Il y aurait donc lieu d'amorcer une réflexion sur ce problème au niveau universitaire.

Suite à cet exposé, Georgette Goupil invite les participants à visionner une bande-vidéo sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en difficulté (enfants trisomiques 21, en difficulté de comportement, handicapés sensoriels, etc.). Les en-têtes de ce vidéo, en réponse à la question "L'intégration, c'est quoi?", sont les suivants: "C'est un enfant avec difficulté en classe ordinaire", "L'intégration, c'est des équipements spécialisés, la participation des parents, du personnel enseignant capable d'être accessible à l'enfant, des spécialistes, des directions d'école" et "C'est surtout des plans d'intervention bien pensés".

Dans sa présentation, **Jacques Langevin** (Université de Montréal) propose une approche qui ne remet pas en question l'intérêt du problème de l'intégration proprement dit. Pour les enfants qui en ont les capacités, il l'approuve. Cependant, il démissionne lorsqu'il s'agit d'enseigner le même programme avec les mêmes critères et les mêmes objectifs à un déficient intellectuel et à un enfant sans déficience.

Il s'intéresse plus particulièrement aux enfants qui ne peuvent suivre un programme académique et qui sont en situation d'échec total depuis plusieurs années face à des apprentissages essentiels. Pour le moment, ses recherches sont effectuées auprès d'élèves qui ont 50 à 60 de quotient intellectuel et, éventuellement, il compte aller vers le groupe d'enfants qui scorent en-dessous de 50.

L'hypothèse de recherche centrale au modèle développé est celle de la réduction du travail cognitif. Cette hypothèse s'énonce comme suit: moins l'élève déficient intellectuel aura de travail cognitif à faire pour comprendre et retenir, plus l'apprentissage sera rapide et durable. Cette hypothèse est opérationnalisée par 4 règles de réduction du travail et par une règle de modulation de la réduction, selon le degré de déficience de l'élève. Ces règles s'inspirent des recherches sur le fonctionnement cognitif des déficients intellectuels.

La première règle est de hiérarchiser les objectifs en fonction de la survie ou d'une vie autonome. Ce qui est proposé par cette recherche, c'est de viser l'essentiel. Une fois que l'individu possédera bien certaines connaissances fonctionnelles, il pourra aller vers des connaissances d'enrichissement. Avant tout, il faut s'assurer que la personne a acquis des connaissances de base, qu'elle soit capable de les utiliser. Pour donner un exemple très simple, il vaut mieux qu'un enfant soit capable très rapidement de mettre des souliers avec du Velcro que de passer des heures à essayer d'apprendre à attacher des lacets et à ne pas y arriver, pour finalement ne jamais être capable de s'habiller seul.

La deuxième règle propose de diminuer la distance entre le texte de surface et la signification. Le texte de surface est constitué par les informations qui sont explicitement fournies. La troisième règle suggère de stabiliser les informations à apprendre et la quatrième porte sur l'importance de respecter les connaissances antérieures de l'élève.

L'apprentissage de la lecture de l'heure permet de très bien illustrer ces quatre règles ainsi que celle de la modulation de la réduction. On peut constater qu'une montre à affichage numérique, où seuls les deux nombres indiquant l'heure et les minutes apparaissent avec deux points clignotants à remplacer par le mot "heure", répond bien à l'exigence des quatre règles. Ainsi, dans cette perspective, l'objectif visé, la lecture de l'heure, est atteint en un temps rapide, en tenant compte des connaissances antérieures de l'élève, à partir d'informations stables et selon une hiérarchie où seules les informations essentielles sont présentées.

Enfin, **Denise Normand** (Commission des écoles catholiques de Montréal) présente un plan d'intervention systématique visant l'intégration d'enfants déviés multiples au sein d'une école primaire régulière: l'école Lambert-Closse. Il s'agit d'une clientèle présentant plus d'un syndrome à la fois, c'est-à-dire, déficience intellectuelle ou handicap physique associé à une mésadaptation socio-affective ou à des troubles graves d'apprentissage.

Ce service s'adresse à 14 enfants âgés de 9 à 13 ans, dont le niveau académique se situe de la première à la quatrième années. Une des modalités de fonctionnement de ce projet d'intégration est la suivante. Au lieu de partager les 14 élèves en deux groupes fermés et de désigner deux orthopédagogues comme titulaires, 5 enfants sont intégrés à des classes régulières de deuxième et de quatrième années, tandis que les 9 autres forment une classe fermée. Une des orthopédagogues est titulaire de ce groupe, tandis que l'autre assume la tâche de mesure d'appui à l'intégration et apporte un support aux enfants, qu'ils soient intégrés ou en classse fermée. Le modèle d'intervention est différent selon que l'élève est intégré ou non en classe régulière.

Avec les enfants intégrés, le travail de l'orthopédagogue se fait dans le groupe-classe ou à l'extérieur de celui-ci, en individuel ou en sous-groupe, selon les besoins identifiés conjointement avec le titulaire.

Dans le groupe fermé, les difficultés d'application d'un programme individualisé, compte tenu des handicaps et de la diversité des niveaux académiques, a conduit à la répartition des enfants en deux sous-groupes pour les matières de base. L'orthopédagogue en mesure d'appui est présent(e) à toutes les périodes de français et de mathématique et assume l'enseignement de ces matières à un des deux sous-groupes. Ainsi, il a été possible d'offrir aux élèves un enseignement mieux adapté à leur niveau d'acquisition et de créer chez eux une plus grande motivation à apprendre et à progresser, et ce, malgré le retard accumulé. Cette motivation accrue se manifeste même à la maison, aux dires des parents. De plus, à travers la poursuite des objectifs d'apprentissage, il est

essentiel de développer chez les élèves la confiance en soi, l'acceptation de soi et la capacité de faire des efforts pour surmonter ses difficultés ainsi que ses handicaps. Les interventions lors des transitions, les récréations et les déplacements sont aussi importantes pour favoriser l'intégration sociale de ces jeunes.

L'évaluation de cette expérience d'intégration d'enfants déviés multiples mène Denise Normand à certains constats. Les enfants réalisent petit à petit qu'ils sont capables d'apprendre, ce qui a un impact sur leur motivation. Certains d'entre eux commencent à développer l'habileté à lire à l'âge de 10/11 ans et dès qu'ils sont conscients de leurs progrès, ils fournissent plus d'efforts pour développer leurs capacités. Les parents remarquent qu'ils sont moins tendus, plus intéressés à réaliser des travaux scolaires à la maison, qu'ils aiment venir à l'école, ce qui est nouveau dans leurs comportements.

L'intervention auprès des enfants déviés multiples dès leur intégration en première année augmente leurs chances de poursuivre leur scolarité au secteur régulier. À titre d'exemple, le support pédagogique accordé à 2 élèves leur a permis de compléter leur première année en deux ans. Actuellement, ils sont inscrits en deuxième année, ont acquis une plus grande confiance en eux-mêmes, un meilleur contrôle de leur hyperactivité et sont de plus en plus capables de se prendre en charge.

Denise Normand note également que la majorité des élèves voyageant par autobus scolaire ont appris à utiliser le transport en commun. De plus, la collaboration avec les professionnels des services éducatifs a permis d'avoir recours à des ressources extérieures pour compléter le plan d'intervention personnalisé de certains enfants (par exemple: aide pédagogique à domicile, intégration et socialisation au sein de colonies de vacances).

En conclusion, Denise Normand indique qu'il est possible de cheminer sur la voie de l'intégration d'enfants déviés multiples à l'école régulière ou en classe régulière, mais à condition, entre autres, d'y

consacrer les ressources nécessaires et de sensibiliser graduellement le milieu scolaire. Il est essentiel de préparer l'école à les recevoir.

Discussion

Au cours des périodes d'échanges sur les exposés, différents points ont été soulevés, diverses interrogations ont été abordées, certaines précisions ont été apportées. Les résultats des recherches présentées indiquent que même si le changement d'attitude est jugé le moyen le plus efficace pour intervenir auprès d'un enfant ayant des troubles de comportement, il n'en demeure pas moins que le changement d'approche pédagogique est aussi important.

Selon les recherches présentées, un changement au niveau de l'approche pédagogique consiste à adapter les exigences de la tâche aux capacités de l'enfant, l'envoyer au tableau, lui faire faire le professeur, lui faire raconter des choses, souligner ses succès , solliciter sa participation active, avoir des thèmes variés, proposer des manipulations avec des explications plus concrètes, dire à l'avance le déroulement des activités, avoir des fiches individualisées, respecter le rythme et avoir des jeux et des ateliers vivants. En ce qui concerne le changement d'attitude jugé efficace comme moyen d'intervention, il est décrit comme suit: encadrer l'enfant, maintenir une attitude constante de fermeté et de douceur, préciser les exigences, établir des contacts avec l'enfant, être diplomate et juste, ignorer certains comportements dérangeants, faire des remarques individuelles à voix basse, expliquer le pourquoi des exigences demandées et avoir des consignes claires.

Certains participants constatent un genre d'ambiguité dans la définition de chacun des termes. Il semblerait que les professeurs jugent efficace le changement d'attitude comme moyen d'intervention dans la mesure où ils arrivent à régler le problème de comportement de l'enfant. Les participants à l'atelier suggèrent que sous le couvert du changement d'attitude, on retrouve l'importance d'être cohérent par rapport à l'enfant, de l'encadrer, de pouvoir le prendre en charge. Un participant, entre autres,

soulève le fait qu'au-delà du changement d'attitude du professeur il semble qu'on retrouve en même temps un changement d'approche pédagogique, c'est-à-dire que l'enseignante adapte son approche aux besoins particuliers de l'enfant.

Serait-il possible que le rôle premier des professionnels oeuvrant auprès de l'enfant en situation d'intégration serait d'agir comme agent favorisant leur propre changement d'attitude?

Un participant s'est interrogé sur la nature de l'influence des autres enseignants sur le changement d'attitude d'un professeur. À ce sujet, Roger Mantha répond que les résultats de leur recherche montrent que 35% des professeurs "se sentent soutenus" sans avoir recours aux services. Il serait possible que les professeurs développent leur propre réseau de support et règlent leurs problèmes seuls, sans avoir recours aux spécialistes.

La présentation de Jacques Langevin soulève également beaucoup de commentaires. Comme un participant le mentionne, son approche propose, en fait, un instrument de plus pour faire face aux difficultés graves d'apprentissage. Il s'agit de chercher le meilleur moyen de percer le mode d'apprentissage de ces enfants et de remettre en question nos outils traditionnels.

Dans l'ensemble, l'atelier aura soulevé plusieurs nouvelles questions. On se demande comment se fait au juste l'intégration; ce que "ça donne"; qui intègre; selon quelles conditions; ce qui est appris aux enfants; ce que cela demande comme ressources; et, après l'intégration, ce qui se passe au secondaire.

VRAIES ET FAUSSES IMAGES DE L'ADOLESCENCE

Huguette CAGLAR
Université de Montréal, Orthopédagogie

L'adolescence est un moment d'intense mouvance dans le développement psychologique de l'être humain. Installation d'une nouvelle organisation psychique mais aussi, parfois, de troubles transitoires ou situationnels. Ce virage existentiel, si fort et si fragile à la fois, s'inscrit dans une société elle-même en changement. Aussi la perception de l'adolescent par l'adulte est-elle souvent partielle, voire partiale.

Les recherches en sciences de l'éducation visent à approfondir ou à corriger ces "VRAIES ET FAUSSES IMAGES DE L'ADOLESCENCE". En 1986, quelles sont les attitudes des jeunes face au travail? Des filles face aux études scientifiques? Connaissons-nous toutes les caractéristiques cognitives et affectives de l'adolescent? Existe-t-il des programmes et des méthodes pédagogiques spécifiques pour les adolescents "décrocheurs", en difficulté d'apprentissage?

Huguette CAGLAR (Université de Montréal). **Avoir vingt ans en 1986... Étude, à travers le test de Rorschach, des caractéristiques socio-affectives des adolescents d'aujourd'hui.**

Presque quotidiennement, les médias nous transmettent des images variées, souvent contradictoires, des adolescents de notre société: adolescents resplendissants de santé et de gaieté des films publicitaires; adolescents forts refusant l'invitation à consommer de la drogue lancée par leurs camarades; adolescents fragiles succombant au stress, à la dépression que peut engendrer le chômage; adolescents suicidaires, enfin.

Joie de vivre? Désir de mort? Évasion dans les paradis artificiels? Où sont les vraies, où sont les fausses images de l'adolescent?

Une recherche antérieure portant sur la structure psychologique de l'adolescent toxicomane à travers le test de Rorschach (Caglar, 1981) avait déjà apporté des réponses à ces questions. L'étude des milieux familiaux et des activités professionnelles des mères des sujets examinés les complète grâce à un éclairage psychosociologique.

Trois groupes de 22 adolescents (âge moyen 19 ans 2 mois), normaux, toxicomanes et en consultation tout-venant ont été examinés à l'aide du test de Rorschach. Les résultats montrent que les adolescents normaux présentent certaines caractéristiques psychologiques spécifiques aux jeunes drogués: une anxiété diffuse, flottante; une avidité affective infantile avec recherche de contact physique, désir de dépendance, résidus de la toute petite enfance et témoins de l'insuffisance des contacts érotiques avec la mère; un besoin récurrent d'assurance, résidu de l'insatisfaction des besoins affectifs primaires. D'autre part, les adolescents normaux sont plus nombreux que les adolescents de consultation ou les jeunes drogués à donner des réponses attestant de relations dévitalisées ou frustrantes avec la mère durant la petite enfance. Néanmoins, ces adolescents ont pu, contrairement à ceux des groupes témoins, intérioriser l'image de la mère bien que celle-ci apparaisse parfois trop lointaine, et développer une capacité à établir des relations d'objets normatifs et d'identification en dépit de relations affectives primaires perturbées. Pour 60% des adolescents normaux, l'image du père est absente ou lointaine (différence significative à .01 par rapport aux toxicomanes; à .05 par rapport aux sujets de consultation). Ces résultats ne sont pas sans évoquer "la société sans pères" de Mitscherlich (1969). Les relations avec l'élément paternel sont très dépersonnalisées et aggravent les difficultés d'identification au père.

Ces résultats, étonnants au premier abord, nous ont amenée à analyser plus finement les milieux familiaux de ces trois groupes d'adolescents. L'étude montre que les jeunes drogués et les adolescents de

consultation tout-venant (CTV) sont issus de milieux familiaux semblables: 27% des toxicomanes et 32% des CTV ont vécu dans des foyers pathogènes ou dissociés; 40% des jeunes drogués et 32% des CTV ont subi des placements institutionnels précoces; 18% seulement des adolescents des deux groupes ont été élevés dans des foyers dits normaux. Les adolescents normaux ont bénéficié de meilleures conditions d'élevage durant leur petite enfance: 85% ont été élevés dans des familles "normales"; 10% (2 sujets) sont issus de foyers dissociés (divorce), et un sujet a été, dès sa naissance, placé en institution. Alors comment expliquer que ces adolescents normaux aient ainsi souffert de relations dépersonnalisées ou frustrantes avec la mère durant la petite enfance? L'étude plus poussée du milieu familial met en évidence la fréquence générale des activités professionnelles des mères, particulièrement des mères des adolescents normaux (63%) et la poursuite de ces activités après la naissance de l'enfant. Il est permis de penser que les activités professionnelles des mères ont pu jouer un certain rôle (dont l'importance ne saurait être ici évaluée, principalement en raison de l'absence d'informations plus détaillées concernant les modes de garde dont ces sujets ont bénéficié durant leur petite enfance). Elles ont pu jouer un rôle soit à cause de la qualité de la relation mère-enfant en rapport étroit avec l'état de fatigue, de disponibilité de la femme qui doit cumuler activités familiales et professionnelles, soit à cause de la fréquence des absences du premier objet d'amour durant la première année de l'enfant, c'est-à-dire de l'année des identifications primaires. Il est bien évident qu'à cela s'ajoute la qualité des substituts dont l'enfant aura pu bénéficier et qui jouera aussi un rôle primordial.

En conclusion, l'évolution de notre société a profondément modifié les relations parents-enfants. Le père n'est plus identifié dans sa réalité physique ni imagoïque et les intérêts des mères et des enfants sont souvent contradictoires. Pour M. Soulé (1979), il revient à la société de prévoir des modes de garde capables de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant afin de permettre à la mère de réaliser son désir ou son besoin d'exercer une activité professionnelle. C'est, poursuit Soulé, un élément de prévention secondaire indispensable "sinon nous risquons de voir des

générations d'adolescents qui seront perturbés et mal adaptés en raison de ce qu'ils ont vécu pendant les tout premiers mois dans la période où se constituent les identifications primaires". Ces facteurs "socio-pathologiques", ajoute S. Lebovici (1971), risquent de jouer un rôle déclencheur lors des manifestations dépressives de l'adolescence, surtout si le jeune est privé de soutien culturel. Il se réfugiera alors auprès de groupes d'affiliation (qui ont toujours été une des caractéristiques de l'adolescence) trouvant ainsi un moyen de lutter contre sa dépression. Pour les plus vulnérables, l'usage des drogues pourra devenir un moyen d'affiliation en même temps qu'un procédé de lutte anti-dépressive durant ce virage existentiel difficile que constitue l'adolescence. Mais l'adulte pourra-t-il regarder et accepter que cette image troublée et troublante de l'adolescent d'aujourd'hui vienne se substituer au stéréotype défensif de "l'adolescence ou la joie de vivre" qu'il a, si précautionneusement, mis en place pour tenter de réduire la peur ressentie face à ce futur égal qui lui rappelle son propre déclin?

Marthe DEMERS (Université de Montréal), **Vraie et fausses images de l'adolescent.**

Quand je me présente, j'aime à me dire une vocation tardive de l'enseignement ayant à peine un peu d'éducation. Ce qui frappe en arrivant dans le monde de l'éducation, c'est le nombre de préjugés qu'on y rencontre, ou si l'on veut, les fausses images. Nous ne nous sommes pas donné la mission de faire la chasse aux préjugés, mais la recherche en éducation nous y contraint. Quelle que soit la voie des recherches, dès qu'on émet une hypothèse en éducation, ne fait-on pas un préjugé? Alors demandons-nous en premier lieu, par quelle(s) voie(s) de recherches originent les images que nous avons de l'adolescent. Elles nous viennent soit des traditions orales ou écrites, soit de l'intuition, soit de la déduction ou de l'induction.

Pour ma part, je crois que nous ne serons assurés de l'exactitude des images de l'adolescent que par des recherches rigoureuses

modelées, autant que faire se peut, sur l'induction: voie qui se trace à partir des événements et des faits. C'est un peu la méthode que nous avons tenté de privilégier dans nos modestes recherches en didactique des sciences. Il est vrai que cette façon de faire réduit de beaucoup l'envergure des recherches et les restreint à des interrogations limitées, pour ne pas dire ponctuelles. Toutefois ce procédé nous offre l'avantage de mieux circonscrire les facteurs et nous assure de leur véritable influence, ce qui donne plus de validité et de preuves tangibles aux conclusions. C'est "at large", le décalque de la méthode scientifique à tout le moins quasi-expérimentale ou ex post facto. Sans une telle précaution, la recherche nous paraît ouvrir facilement la porte aux dires et aux préjugés.

Voyons quelques images de l'adolescent que nos recherches nous ont permis de tracer et dans certains cas de rectifier.

On entend souvent dire que les jeunes du secondaire font plus d'observations que leurs aînés. N. Grégoire (1983), intéressée à l'habileté d'observation, a démontré que les élèves du premier cycle du secondaire ne font pas plus d'observations ouvertes libres que les élèves du deuxième cycle. Le fait que les premières observations des élèves du premier cycle soient plus variées peut laisser l'impression qu'ils en font davantage. De plus, on remarque que les élèves de IVè et de Vè font, au départ, des observations systématisées, ordonnées. Enfin, garçons et filles font autant d'observations. Toutefois, il semble que dans les toutes premières observations, les garçons considèrent davantage les aspects plus synthétiques des objets.

Il arrive que les jugements déductifs portés sur des domaines de l'éducation s'avèrent vrais lorsque vérifiés par l'induction. Revenons aux habiletés préconisées en didactique des sciences et des techniques; on est généralement d'avis (par intuition et par déduction) que les élèves du professionnel ne développent pas les habiletés d'observation et d'interprétation. Les recherches de Des Lierres (Demers et Des Lierres, 1984) démontrent que les scores des élèves du professionnel du secondaire IV et V ne dépassent pas les scores des élèves du général, secondaire III.

Cette recherche inductive apporte une précision: le niveau stationnaire de ces habiletés au professionnel. Ce qui prouve une fois de plus, la nécessité de baser nos recherches sur des faits recueillis de façon systématique afin d'apporter plus de précision aux images actuelles que nous avons des élèves.

Dans un même ordre d'idées, des enseignants croient que la fréquence des séances de laboratoire influence la satisfaction des élèves pour les cours de sciences. Cette assertion fut vérifiée, puis nuancée par S. Rouleau (1978). L'auteur a démontré que si la fréquence des laboratoires et la matière ou discipline influencent la satisfaction des élèves face à leur cours de science, l'apport de ces facteurs est faible; c'est plutôt l'activité au laboratoire qui influence cette satisfaction. En effet, 25% de la variance de satisfaction s'explique par l'activité des élèves au laboratoire, alors que la fréquence des laboratoires et la matière ne contribuent respectivement qu'à 12% et 6% de la satisfaction. Contrairement à ce qu'on avait prévu, c'est la matière qui contribue le moins à la satisfaction. Alors finis les prétendus désenchantements des élèves devant le peu de séances de laboratoire; ce qui importe, c'est de susciter de l'activité, de la participation à ces laboratoires, et ce dans toutes les matières.

Considérons maintenant comment nos adolescents perçoivent leur performance académique. Est-on justifié d'extrapoler de leurs gestes "guignonnants" que leurs perceptions sont ipso facto extrémistes? Pourtant bien des chercheurs prouvent la franchise de la grande majorité des adolescents et des adolescentes face à leur performance. Chélico (1983) a mesuré la perception de quelques centaines d'élèves concernant leur performance dans diverses matières. Une vérification de leur perception à l'aide des dossiers scolaires montre qu'on peut faire confiance à nos adolescents et adolescentes. Il nous faut bannir le préjugé qui insinue que nos jeunes se valorisent ou se dévalorisent inconsidérément.

Et ça se continue. Les professeurs, selon C.G. Bertrand (1980), se croient non directifs alors que leurs élèves prétendent le contraire. Ils emploient aussi des feedbacks correctifs (FBC) qu'ils jugent riches en information bien que leurs élèves les trouvent relativement inefficaces (Provencher, 1985). Voilà des avis que l'intuition seule ou la déduction la plus pure ne nous permet pas de connaître de façon sûre.

Et l'image des adolescentes en sciences? Quelle est-elle? Nous touchons là un sujet où les contradictions vont bon train. Nous comparerons d'abord la perception des cours de sciences chez les filles et chez les garçons; ensuite, nous résumerons les opinions de femmes de sciences réunies en atelier au Conseil des sciences du Canada.

Nos recherches en didactique des sciences n'ont jamais eu comme objectif principal de connaître les causes de la désaffection des femmes face aux sciences. Mais à l'instar des recherches en éducation, nous avons toujours inclus une liste de variables contrôles dont, il va sans dire, le sexe. Cette précaution nous a valu souvent des résultats inattendus qui ont par la suite suscité plus d'intérêt que les variables liées à nos hypothèses de départ. La recherche de Chélico (1983) en est un exemple. Ce jeune chercheur a étudié "La relation entre le mode de regroupement des élèves en classe et l'efficacité des cours" de biologie, de chimie, de physique, de géographie, d'histoire et de sciences économiques. 3 856 élèves du 2è cycle du secondaire ont été échantillonnés dans 151 classes mixtes réparties dans 14 régions du Québec. Ils nous ont donné leur perception des dits cours en répondant à 4 tests: rendement académique dans la matière, implication intellectuelle, satisfaction vis-à-vis le cours et intérêt pour le cours. Devant l'importance d'une telle banque de données, nous avons voulu voir la perception des filles pour ces cours comparativement à celle des garçons.

Considérant le rendement académique, ce n'est qu'au niveau du cours d'histoire que la perception du rendement académique varie entre les filles et les garçons; ces derniers perçoivent avoir une note plus forte dans cette matière. L'implication intellectuelle des filles surpasse

significativement celle des garçons dans toutes les matières qui font l'objet de cette recherche, sauf pour les sciences économiques. La satisfaction globale pour les cours de biologie et de physique et l'intérêt pour ces cours sont plus forts chez les filles; de plus, on remarque que l'intérêt des filles pour les trois cours de sciences de la nature dépasse celui des garçons, alors qu'il est identique chez les deux groupes pour les trois cours de sciences humaines. De tels résultats ont souvent été confirmés au Québec, contrairement à ce que l'on rencontre dans des publications issues de l'extérieur. On a peine à y croire, en entendant les préjugés sans cesse proclamés, sans appui sérieux. On voit là l'influence de l'évolution sociale des adolescentes québécoises.

Les femmes de sciences réunies en atelier signalent le fait que les filles fréquentant des écoles de filles réussissent mieux en sciences et en mathématiques que leurs consoeurs des écoles mixtes, ce qui indique les difficultés de faire face à la ségrégation sexiste en sciences. (*Qui fait tourner la roue?*, Conseil des sciences du Canada, 1982).

Les témoignages unanimes des femmes de sciences réunies par le Conseil des sciences du Canada signalent que les difficultés rencontrées sont finalement celles de tous les groupes minoritaires et marginaux. Les anecdotes sont amusantes, mais révèlent toutes les symptômes suivants: attentes des professeurs masculins à ce que les filles soient ou des Marie Curie ou rien, attitudes arrogantes face aux questions des filles, réponses mitigées et à peine polies, mauvaise conscience pour favoriser les filles autant que les garçons à l'accessibilité au matériel ou autre.

En conclusion, nous retenons 3 points. Il importe que les sciences de l'éducation accentuent davantage les recherches inductives ou plus près de cette voie, afin de clarifier l'image que nous avons des adolescents. Deuxièmement, il est nécessaire de prévenir les futurs maîtres des préjugés subtils qu'ils rencontreront dans le milieu de l'éducation et des dires d'une apparente logique déductive, nuisibles non seulement aux élèves et à l'enseignement, mais à toute la société et à l'avancement des sciences de l'éducation. Enfin, les instances

administratives doivent se donner l'obligation de prendre conscience des résultats des recherches des institutions académiques et de cesser de véhiculer à grandes pages des clichés alors qu'ils prennent soin de les condamner politiquement.

Michel THÉRIEN (Université de Montréal), **Tous les jeunes peuvent réussir en français.**

Ma contribution à cette table ronde se situe à deux niveaux: d'une part, en tant que didacticien, je m'intéresserai à des questions d'enseignement et d'apprentissage; d'autre part, en tant que didacticien du français, je m'intéresserai spécifiquement au français. L'ensemble de mes propos pourrait se résumer en une phrase, qui est le titre de mon exposé: tous les jeunes peuvent réussir en français. Pour étayer cette proposition, je dirai d'abord comment nous en sommes venus à nous intéresser aux jeunes dont il sera question, puis je présenterai brièvement le type de travaux et de recherches que nous avons faits dans ce cadre, enfin je définirai l'image des adolescents qu'ils peuvent contribuer à façonner.

Il faut d'abord préciser qu'il s'agit de travaux d'équipe - subventionnés par les fonds P.P.M.F. et F.C.A.R. - qui, avec mes collègues universitaires, Marcienne Lévesque et Marie-Christine Paret, ont toujours intégré des enseignants en exercice, lesquels, soit comme auxiliaires de recherche, soit dans le cadre de leurs propres travaux de maîtrise, étaient particulièrement préoccupés par les difficultés d'apprentissage en français d'adolescents au professionnel court, en adaptation scolaire, en cheminements particuliers.

C'est à la demande expresse d'un groupe d'enseignants du professionnel court de la polyvalente Pierre-Dupuy (C.É.C.M.) qui s'interrogeaient sur la pertinence d'adapter le Nouveau programme de français à leurs élèves et se demandaient quels contenus leur enseigner et comment les leur enseigner que nous nous sommes d'abord intéressés au secondaire court et progressivement, à la demande d'autres équipes

d'enseignants et de conseillers pédagogiques, aux élèves en adaptation scolaire et en cheminements particuliers. Il nous a semblé que la démarche que nous avions élaborée pour les premiers pouvait aussi correspondre aux besoins d'un nombre important d'adolescents, décrocheurs entre autres, et abandonnant le système scolaire sans diplôme de fin d'études secondaires. Ce que j'appellerais ce scandale du 35% de jeunes sortants non diplômés (M.É.Q., 1982) nous préoccupait au plus haut point et il n'est pas exagéré de dire que cela représentait pour nous une urgence sociale. En bref, intégrés ou pas, quelle que soit leur appellation, ces adolescents nous interpellaient.

Nous basant sur l'analyse de besoins faite par Labonté (M.É.Q., 1981) et à la lumière à la fois de l'analyse des enseignants, des travaux du Conseil supérieur de l'éducation (Hardy-Roch, 1981) et des caractéristiques de ces élèves - démotivation face aux contenus de cours dit académiques, intérêt pour des tâches près de leur vécu intégrées à la vie réelle -, nous nous sommes tournés du côté des compétences minimales pour définir et structurer les contenus d'un programme de français articulés autour des rôles de la vie réelle: personne, consommateur, producteur, citoyen, participant à des activités de loisir (Thérien, Lévesque et Paret, 1983). Nous avons ainsi défini un ensemble de compétences hiérarchisées, inspirées de la taxonomie de Butler (1978) et dont le point central pourrait être les objectifs d'apprentissage, ensemble constitué de 167 tâches, dont, par exemple: compléter un rapport d'accident, raconter une histoire à des enfants, écouter des personnes d'une autre génération, lire les directives et avertissements sur différents contenants, par lesquelles et pour lesquelles s'apprennent les compétences plus générales. Il importe de souligner ici la conception instrumentale du langage, conçu essentiellement comme un outil permettant de fonctionner d'une façon autonome dans la vie réelle.

Pour enseigner ces contenus, pour planifier et organiser l'enseignement, la pédagogie de maîtrise (Bloom, 1979) nous est apparue comme la plus pertinente, à la fois pour sa croyance en la possibilité de tous à réussir si on tient compte des caractéristiques cognitives et

affectives de départ, pour son attention portée aux correctifs et pour sa conception de l'évaluation formative et de la qualité de l'enseignement.

Le programme a été mis à l'essai deux fois: la première, durant deux semaines, en 2e secondaire (Thérien et Lévesque, 1985), la deuxième, pendant toute une étape, en 2e et 3e secondaire (St-Onge, 1984).

À la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer et à la Commission scolaire Vaudreuil-Soulanges, des activités d'apprentissage ont été élaborées à partir de ces contenus pour des élèves du secondaire court et de l'adaptation scolaire. À la Commission scolaire Baldwin-Cartier, le programme et la démarche ont aussi servi à l'adaptation du Nouveau programme de français pour des élèves en adaptation scolaire.

Une de nos étudiantes, Michèle Minville, est à terminer la structuration et la hiérarchisation des objectifs d'apprentissage en deux rythmes différents: deux ou trois ans pour réaliser l'ensemble du programme. Enfin, dans le cadre du béhaviorisme paradigmatique de Staats, une autre étudiante, Marie-Lucie Tardif, est à définir l'émergence des styles d'apprentissage qui caractérisent ces élèves et dont pourraient découler des stratégies d'intervention particulières.

Des deux mises à l'essai pour lesquelles on a des données, on peut dégager les traits suivants au niveau du rendement, de l'intérêt et de la satisfaction des élèves.

En pédagogie de maîtrise, le critère de réussite est très élevé: 80%. Lors de la 2e expérience, qui a duré huit semaines et regroupé six classes, les élèves ont obtenu des moyennes globales de 78 et 77%. Ces scores étaient nettement supérieurs aux résultats antérieurs et tendraient à démontrer que tous les adolescents peuvent réussir en français. On a remarqué qu'à la 3e unité, les résultats avaient été moins bons, en raison notamment du classement des élèves qui avait eu lieu à ce moment-là et leur avait appris leur relocalisation à la polyvalente.

Pour mesurer l'intérêt, on a observé les élèves trois fois au cours de la 2e expérience et noté leurs comportements d'approche et d'évitement (mémoire de maîtrise de Lise St-Onge). Les comportements d'approche l'emportaient considérablement sur les comportements d'évitement, mais pour cette mesure-là encore on nota un taux d'absentéisme plus grand à la 3e unité. On pourrait dire qu'à partir de l'intérêt des élèves - par exemple, garder un enfant - on a réussi à structurer des activités permettant des apprentissages langagiers intéressant les élèves.

Un questionnaire vérifiait les perceptions de la satisfaction des élèves. La majorité des élèves - plus de 80% - se sont dits satisfaits et avaient l'impression d'avoir appris des choses pratiques, utiles.

L'ensemble des expériences, la conception du programme et l'élaboration d'un modèle d'intervention (Lévesque et Thérien, 1985) nous amènent à dire que ces adolescents sont capables d'apprendre en français et que la pédagogie, au niveau des contenus et des démarches, doit tout entreprendre pour les rejoindre, les faire réussir et les rendre autonomes afin qu'ils puissent remplir leurs différents rôles dans la vie.

ÉDUCATION DES ADULTES

Louise MARCHAND et Marie-France BOUQUILLARD
Université de Montréal, Andragogie

Les participants à la table ronde ont tenté de cerner les principaux besoins et les principales questions auxquels la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes essaie de répondre actuellement. Est-ce que les recherches entreprises contribuent à l'amélioration des apprentissages des adultes? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

En fonction du retour en grand nombre des adultes aux études et à la suite des recherches sur l'alphabétisation, peut-on prévoir de nouvelles orientations de la recherche? Quelles seront les nouvelles directions concernant, par exemple, les caractéristiques de l'apprenant adulte, l'autodidaxie, la formation à distance, le troisième âge, le multi-culturalisme, les formations spécifiques: musée, bénévolat, loisirs, milieu carcéral, etc.

La discussion est centrée sur deux questions principales. Les recherches entreprises en andragogie aideront-elles les adultes à apprendre davantage et plus facilement? À quoi sert la recherche dans la formation du professionnel qu'est l'andragogue? Comme l'affirme Colette Dufresne-Tassé: "Rien d'aussi pratique qu'une bonne recherche théorique".

Fernand Serre (Université de Sherbrooke) discute de la situation sociale actuelle de l'éducateur d'adultes, dominée par l'insécurité due à des politiques incertaines. Il se demande si l'apprentissage adulte est différent de celui des jeunes. Il affirme qu'il faut des applications à la recherche.

Pour Fernand Serre, il faut préciser les compétences que l'on attend d'un formateur d'adultes. Dans le rapport de la Commission Jean,

les compétences ne sont pas spécifiées. Quelles compétences les organismes demandent-ils aux formateurs d'exercer? Une fois les compétences précisées et les tâches définies, à quoi ces compétences servent-elles?

Fernand Serre se demande quels sont les modes de perfectionnement privilégiés par les formateurs d'adultes, surtout en régions éloignées. Selon lui, il faut délimiter les compétences sur le terrain. Serre s'appuie sur quelques théories pour montrer en quoi l'adulte est différent du jeune. Il cite Piaget qui a défini quatre stades de développement chez l'enfant, puis Gagné qui se demande comment l'adulte aménage son environnement, enfin Ausubel qui s'est penché sur le développement des processus cognitifs. Ausubel a mis en lumière que l'enfant apprend "par coeur", en contraste avec l'apprentissage "ancré dans l'expérience" de l'adulte. Il en résulte que ce qui ne se relie pas au déjà connu s'oublie et que tout adulte se distingue de l'enfant par son expérience, qui l'aide à relativiser ce qu'il apprend.

Nous savons que l'enseignement "rationnel" traditionnel ne reconnait pas l'expérience. Il faudrait approfondir ce qui distingue l'apprentissage adulte, fonction de l'expérience, qui exige des modes, des structures, des formateurs différents de ceux des jeunes.

Réal Bouliane (Université McGill) explique que l'éducation des adultes à son université en est à ses débuts. Il n'y a pas de département, ni de maîtrise en andragogie. On y dirige plutôt des recherches en éducation et en administration, ce qui développe en tout cas l'expérience de la recherche. Réal Bouliane souhaiterait que la recherche fondamentale soit suivie d'une action, comme dans le cas du développement en Amérique Latine.

Au département d'Educational Psychology, l'accent est mis sur l'apprenant, le développement de l'adulte, ses styles d'apprentissage et ses émotions vécues en réintégrant les études. Le département étudie également avec Statistiques Canada, les conditions socio-économiques de

l'adulte pour les apprenants anglophones. Il en ressort un profil de ces apprenants d'après lequel il est possible d'établir des services qui leur conviennent.

Réal Bouliane insiste sur le fait qu'il faut associer la technologie à l'éducation pour assurer une source de "livraison" et d'évaluation de l'enseignement. Il souligne qu'utiliser les compétences est plus important que le contenu même de l'enseignement. Par exemple, au Pérou, l'éducation à distance des indiens dans les montagnes exige de connaître au préalable leurs besoins pour créer pour eux un "design" approprié.

McGill a des centres de counselling pour les personnes pré-retraitées, des cours pour celles du troisième âge. À l'University Learning & Teaching, les effets d'un programme d'éducation destiné aux détenus ont été étudiés. Selon Réal Bouliane, les trente étudiants en Administration de l'éducation et en Psychologie éducative (Educational Psychology) forment un embryon de M.A. Pour l'instant, il s'agit de deux maîtrises, avec l'éducation des adultes insérée dans les programmes.

Claudia Danis (Université de Montréal) développe la deuxième question principale de la table ronde: "À quoi sert la recherche dans la formation du professionnel qu'est l'andragogue?" Elle nous entretient de ses préoccupations quant au besoin de recherches en autodidaxie.

Claudia Danis expose tout d'abord que l'on devrait inclure toute recherche dans une nouvelle théorisation. En effet, l'andragogie (étude des pratiques et des processus de l'apprentissage adulte) n'a pas de cadre de référence qui lui est propre. On devrait éviter les extrapolations rassurantes, mais dangereuses comme, par exemple: ce que dit Abernas en sociologie est bon, donc c'est bon pour l'andragogie aussi; même chose pour la micro-informatique ou la résolution de problème. Ce n'est qu'un processus, or l'adulte apprend par beaucoup de processus. En enseignement, rien n'est prouvé. De même, Knowles extrapole en partant des modèles du "management" et en les appliquant à l'apprentissage adulte. Mais il faut trouver notre perspective.

Claudia Danis se pose ensuite la question: "Comment l'adulte autonome apprend-il en dehors des institutions?" C'est un apprentissage spécifique que celui de l'autodidacte. Cette forme d'apprentissage a besoin de recherches qualitatives, de nouvelles techniques, de nouvelles hypothèses, d'une approche systémique encore à créer.

Il existe aussi, selon Claudia Danis, un grand besoin de recherches comparatives entre enfants, adolescents et adultes, pour mieux dégager ce qui est spécifique à l'adulte. Chez ce dernier, un processus de complexification des connaissances intervient avec la maturité, ce qui n'existe pas chez l'enfant. Il se produit également chez l'adulte un processus d'intégration, d'autonomisation, de personnalisation des connaissances par qui les acquière. Un méta-apprentissage se développe par la réflexion que fait l'adulte sur son propre apprentissage, différent en cela de l'enfant. Des notions d'expérience, des mécanismes, des liens s'opèrent. Il serait intéressant de les comparer à ceux qui se produisent chez l'enfant ou l'adolescent.

Il convient donc de réviser nos types d'intervention comme éducateurs d'adultes, de critiquer, d'analyser les influences actuelles du "management" et de la résolution de problèmes sur les modèles de l'apprentissage adulte. Claudia Danis suggère de faire les liens entre la recherche sur l'apprentissage et ses applications dans l'enseignement. Il faudrait entreprendre des recherches sur de nouvelles gestions de l'enseignement et diagnostiquer ses implantations.

En ce qui concerne la première question principale de la table ronde: "Les recherches en andragogie aideront-elles les adultes à apprendre", Claudia Danis la reprend ainsi: "Comment l'adulte apprend-il quand il est libre d'apprendre?" Pour elle, la situation d'autodidaxie appelle de nouvelles techniques d'enseignement. Il faut étudier les différents processus qui interviennent dans cette forme d'apprentissage. En tant qu'éducateurs d'adultes, il faut étudier de nouvelles modalités de partage des pouvoirs. À l'heure actuelle, l'apprenant adulte rencontre

encore trop de contraintes institutionnelles. Il faut étudier de nouvelles répartitions du pouvoir et du savoir.

Pour **Colette Dufresne-Tassé** (Université de Montréal), rien d'aussi pratique qu'une bonne recherche théorique. Les développements technologiques actuels le prouvent bien qui reposent sur le travail théorique des mathématiciens et des physiciens. En sciences humaines, Schön prétend qu'il existe une science du "management", mais que ce n'est pas celle qu'on enseigne dans les écoles, même les plus prestigieuses. Pourtant, la publicité est basée sur les résultats de recherche des psychologues. La théorie freudienne sert même à l'homme de la rue pour interpréter les situations qu'il vit: "Ce n'est pas sa faute, il est complexé". Après cette introduction générale, Colette Dufresne-Tassé reprend les deux questions principales de la table ronde et y en ajoute une troisième.

Pour répondre à la première question "Quand la recherche peut-elle servir à des professionnels et à des andrologues"?, Colette Dufresne-Tassé s'inspire de l'ouvrage de Schön: *The Reflective Practitioner*. Elle distingue deux cas, suivant le modèle de Schön:

a. La situation est claire, classique, le problème se présente "comme dans un livre". Par exemple, on vient lui demander un cours magistral sur la théorie behavioriste de l'apprentissage. Cela ne pose pas de problèmes: les règles pour composer un bon cours magistral sont connues, elles existent dans plusieurs traités de pédagogie. Il existe même des présentations de la théorie qu'il s'agit tout juste de découper en tranches de trois heures.

b. La situation est unique, confuse; il faut la camper, la définir dans toute son originalité. Par exemple, un groupe d'évaluateurs de projets du Conseil des Arts veut une demie-journée sur le processus créateur. Ici, les données, les théories issues de la recherche ne serviront qu'indirectement, en conjonction avec l'expérience. Quelle est donc la marche à suivre? D'abord, préciser leur demande, ce qu'ils veulent exactement, et pourquoi. Ensuite, élaborer un projet qui va les satisfaire. L'éducateur se donnera une série d'exigences en fonction du projet global, de ses caractéristiques et de la situation. En somme, il

travaillera de la façon suivante. Il établit d'abord une esquisse grossière, deux ou trois exigences et un début de rédaction, d'où surgissent de nouvelles exigences qui changent le problème. Ensuite, il retravaille avec les idées inattendues, il restructure le projet accueillant les éléments inattendus avec plusieurs restructurations possibles. À la fin, il regarde le tout et se demande si ces personnes vont être satisfaites. Ce processus, comme lors de la planification, utilise des principes, des concepts, des théories, mais toujours coulés dans le moule de l'expérience.

À la question 2: "Quels types de propositions issues de la recherche utilisent les andragogues?", Colette Dufresne-Tassé répond qu'ils en utilisent deux types: les grandes théories qui servent à donner une signification à la situation, à la camper (par exemple, les théories sur la motivation); des propositions qui permettent de prévoir le résultat de l'action (par exemple, le feedback).

Colette Dufresne-Tassé dégage de ce qui précède trois points cruciaux en réponse à sa troisième question: "comment cette information doit-elle être enseignée?" D'abord, la mise en forme d'une situation confuse se fait toujours en fonction de grandes théories que l'on a plus ou moins implicitement. Par exemple, toute intervention de formation doit en même temps favoriser le développement de la personne. Deuxièmement, la projection, la conception d'une intervention font également appel aux grandes théories. Par exemple, une bonne intervention de formation est celle qui permet un apprentissage solide, économique et agréable. Et enfin, l'élaboration de l'intervention exige de la souplesse et la capacité de résoudre des problèmes.

Marc Thiffault (Commission scolaire régionale de Chambly) soumet à son tour les réflexions que lui suggèrent les deux questions principales de la table ronde.

Les recherches entreprises améliorent-elles l'apprentissage des adultes? Il semble à Marc Thiffault qu'en éducation on fait surtout de

la recherche appliquée actuellement. On sait que la recherche fondamentale vise l'avancement de la science et garde donc une distance normale avec la pratique. La recherche appliquée, elle, part d'une situation problématique et, à l'aide d'une méthode scientifique, propose des moyens de changement. Il ne devrait donc pas y avoir un grand fossé qui la sépare des praticiens.

Or c'est un fait, selon Marc Thiffault, que les gens engagés dans l'action ne profitent pas assez - ou même sont coupés - des travaux de recherche faits à l'université par des étudiants ou des équipes de chercheurs. Il mentionne trois explications à cela et propose trois correctifs pour y remédier.

La recherche se fait trop souvent en vase clos, pour satisfaire d'abord les exigences "académiques" et obtenir un diplôme ou une promotion. Résultat: des travaux qui ont coûté des années de travail dorment dans des bureaux ou des bibliothèques, sinon sur des tablettes poussiéreuses. L'université ou les facultés devraient faire connaître leurs productions, en faire le "marketing". Sinon, c'est purement par hasard qu'on en apprend l'existence. Les contenus de recherche ou la manière de les traiter sont déconnectés des vrais besoins des milieux éducatifs (commissions scolaires, cégeps, centres de formation professionnelle, centres d'éducation populaire, etc.). Les rares contacts que ces milieux ont avec l'université se font par le biais d'un stagiaire qui y passe quelques semaines, par des comptes rendus très sommaires dans les journaux sur les résultats d'une recherche, par des revues spécialisées qui ne sont pas toujours accessibles.

Il serait bon que les tuteurs de thèses et les étudiants se branchent sur ces milieux d'action pour s'assurer que leurs travaux auront un impact sur les pratiques. Ils pourraient même trouver sur le terrain de la collaboration pour la cueillette des données et autres opérations.

Enfin les rapports de recherche ont souvent un style hermétique et vieillot, figé dans le béton d'une tradition séculaire qu'on n'a jamais

questionnée. La présentation des résultats est astreinte à des exigences formelles capables d'éreinter pour longtemps des chercheurs pourtant créatifs et inspirés. Comment est-il possible alors que les profanes y découvrent des éclairages bienfaisants pour leur action?

Marc Thiffault indique qu'il n'a pas de solution de rechange pour la méthodologie de présentation des recherches. Il suggère cependant un moyen de combler le fossé qui sépare l'université du "vrai" monde. Ce serait de créer une fonction, nouvelle à sa connaissance, celle de vulgarisateur.

Le vulgarisateur rendrait accessibles les résultats d'une recherche à ceux qui n'ont ni le temps, ni le goût de se taper la lecture de thèses massives. Il digérerait les recherches qui sont pertinentes pour les praticiens, en expliquerait les résultats significatifs et attirerait l'attention sur les liens entre la recherche et les problèmes concrets vécus dans les institutions et les organismes de formation. Les tâches énumérées indiquent déjà les qualités que devrait posséder un vulgarisateur: une bonne compréhension du domaine étudié, le respect de la pensée de l'auteur, l'utilisation de niveaux de langue adaptés à un large public, la préoccupation du transfert des connaissances dans la pratique andragogique.

Les trois moyens suggérés ici pour que la recherche faite à l'université ait plus d'impact dans les milieux éducatifs, pourraient aussi avoir des effets secondaires intéressants. Ce serait une façon pour l'université de réaliser la mission sociale qu'elle cherche à se donner. Les chercheurs pourraient trouver des collaborateurs dans le milieu, des terrains de vérification d'hypothèses, des lieux pour ré-investir leurs conclusions et s'assurer qu'ils n'ont pas travaillé en vain. Inversement, les milieux éducatifs aux prises avec des problèmes et à court de moyens seraient plus portés à recourir aux chercheurs universitaires et à leur expertise.

Enfin, Marc Thiffault présente les objets actuels de recherche en examinant le plan de travail des trois dernières années à la Direction de l'éducation permanente, qui relève de la Direction générale de la recherche et du développement, laquelle appartient au Secteur de la planification et du développement pédagogique, qui est dirigé par un sous-ministre au Ministère de l'éducation.

Depuis trois ans, les recherches ont porté sur des clientèles spécifiques (jeunes raccrocheurs, analphabètes), sur des formules organisationnelles (concertation régionale pour l'accueil et la référence des adultes, connaissance du réseau des organismes volontaires d'éducation populaire...), sur des domaines de formation, comme la formation professionnelle (élaboration, mise à jour ou évaluation de programmes, alternance études-travail, concertation entre les entreprises et les institutions), enfin sur des services comme la formation sur mesure, la reconnaissance des acquis extrascolaires, le perfectionnement des formateurs, l'évaluation systémique...

Ces "recherches" sont la plupart du temps occasionnées par des initiatives venant du terrain. Elles prennent la forme d'enquêtes, d'inventaires, de monographies ou d'analyses critiques d'expériences.

MODELES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUE GÉNÉRALE

Michel BERANECK
Université de Montréal, Enseignement secondaire et collégial

Le premier but des recherches en psychopédagogie demeurera toujours d'atteindre une plus grande efficacité des enseignements et des apprentissages. Alors qu'aujourd'hui tout semble avoir été dit et expérimenté, est-ce que de telles recherches ont encore quelque chose à apporter? Sans doute, puisqu'elles proposent de nouveaux modèles pédagogiques, puisqu'elles expérimentent de nouveaux moyens et de nouveaux procédés didactiques. Et même si les fondements de ces nouvelles approches nous semblent familiers, nous devons reconnaître que ces recherches se situent dans une ligne continue d'évolution et d'adaptation de l'acte pédagogique.

C'est pour cela que nous nous interrogerons constamment sur les conséquences et les applications concrètes des recherches en éducation. Comment se traduisent-elles pratiquement au niveau des élèves, des professeurs et des institutions scolaires? Ces réponses nous concernent tous et de façon particulière.

D'une part, les modèles pédagogiques proposent une inspiration générale basée sur des fondements théoriques, philosophiques, sociologiques et psychopédagogiques de l'action éducative. D'autre part, la didactique générale offre des techniques et des moyens d'enseignement au service d'une approche psychopédagogique donnée. Mais les uns et les autres s'adressent, par le fait même de leurs objectifs pédagogiques, à l'ensemble des constituants et des déterminants de la situation pédagogique: l'élève, le professeur, le groupe-classe, la discipline enseignée, l'institution scolaire et, directement ou indirectement, la société elle-même qui s'en trouve convoquée et interrogée.

Cette vue globale sur tous les éléments de la situation pédagogique et sur le réseau d'interrelations qui les associe dévoile un système complexe: une intervention qui se situe au niveau d'un seul de ces éléments a des répercussions au niveau de tous les autres. Les approches ne peuvent donc être que systémiques. Un modèle pédagogique ne peut étudier un des éléments de la situation pédagogique sans en mesurer les interrelations et les mécanismes. Une nouvelle approche, un nouvel instrument didactique, vont toujours au-delà de leur simple définition et description. Leur nouveauté implique d'autres dimensions de la situation pédagogique et ont des exigences et des conséquences au-delà de leur seule spécificité.

Dans ce cadre général, il faut noter l'importance des recherches pratiques, recherches-actions et recherches expérimentales, et l'indéniable valeur des recherches théoriques. Les premières visent des applications pratiques, des résultats concrets, qu'elles veulent mesurer. Leurs approches sont systémiques; leurs applications sont relativement faciles d'accès et susceptibles de transferts. Les secondes correspondent à un besoin profond de réflexion, de retour sur l'acte pédagogique. Elles offrent une vue globale sur un système; elles imposent de sérieuses remises en question.

S'inquiéter des retombées de ces recherches en éducation, c'est poser le problème des difficultés d'introduction de nouveaux modèles pédagogiques ou de nouvelles approches didactiques. Non que le milieu pédagogique y soit obligatoirement rebelle ou opposé, mais parce que tout système répugne à voir ébranlés les fondements de sa stabilité. Une nouveauté introduit ses exigences spécifiques, appelle une formation particulière. Elle laisse présumer une réaction en chaîne.

Pourtant des recherches théoriques, expérimentales ou concrètes sont indispensables en vue d'une évolution (changement progressif) à défaut d'une révolution (changement total et immédiat) dans un système d'éducation. Sans elles la routine s'installerait, avec ses

maladies: l'immobilisme, la sclérose, le traditionnalisme, les préjugés et l'autoritarisme qui remplace le dialogue et la recherche commune.

Cette quête n'aura jamais de fin, mais ne sera jamais inutile. Voilà certainement le message de ces recherches qui doit inspirer notre action et nous apporter ses doutes et ses certitudes. C'est dans cette perspective que les participants à la table ronde ont présenté leurs travaux.

Marthe DEMERS (Université de Montréal), **Le contrat.**

En Amérique, on "contracte" pour tout; cette formule a aussi pénétré le monde de l'éducation. Ainsi, en 1922, Helen Parkurst met sur pied la formule du contrat pour un groupe d'adolescents plus qu'indisciplinés. Elle espère par cette formule les inciter, à l'instar des adultes, à prendre des responsabilités rigoureusement signalées au départ. Le succès de ce genre d'intervention a été très marqué. Curieusement, malgré cette réussite, la formule contrat disparaît des annales de l'éducation pour quelques décennies. Voilà qu'elle refait surface depuis les années '60 et ce, à divers niveaux de l'enseignement.

Qu'est-ce que la stratégie d'enseignement appelée "Contrat"? Le contrat comprend trois volets: des blocs de cours ou des modules très structurés et spécifiés, une évaluation basée sur la compétence et un engagement signé entre les partenaires du cours (le professeur et l'élève) pour une note stipulée à l'avance, concernant un contenu, des objectifs, des travaux et un échéancier spécifié dans l'acte contractuel.

Voulant introduire notre cours de didactique des sciences sous la formule contrat, notre premier souci a été d'établir un contenu susceptible de répondre aux besoins de nos futurs maîtres en enseignement des sciences. Chacun des thèmes généraux identifiés a fait l'objet d'un module ou d'un bloc de cours. À titre d'exemples, mentionnons les thèmes suivants: les programmes de sciences au secondaire et au collégial, le

mode de rédaction d'un plan de cours et d'un module, les principes de didactique moderne, la méthode expérimentale, les réseaux de concepts (Smith, Novak), les principes ou lois et les théories, les habiletés et l'enseignement des sciences, etc.

Pour un cours intégré comme l'est le cours de didactique, le contrat exige que la rédaction du contenu de chacun des modules soit spécifique; on retrouve: les principaux thèmes décodés en notions et en sous-notions, les objectifs spécifiques visés pour chaque notion ou sous-notion, l'activité d'apprentissage ad hoc préconisée, la valeur relative des exercices ou travaux requis, et les références utiles.

Comme on peut le constater, la formule CONTRAT n'engage pas seulement l'étudiant: elle engage aussi le professeur à être perfectionniste. La formule exige donc une préparation minutieuse du cours qui devient davantage évidente et compromettante que celle des cours traditionnels.

La didactique des sciences par contrat se voulait non seulement une étude individuelle d'acquisition de l'information, mais une pratique (par les exercices d'application et de création) de l'étudiant sur les problèmes posés par cette didactique. Par conséquent, nous avons systématiquement doté nos modules de 3 paliers:

- l'information: le contenu des modules et les objectifs sont obligatoires pour tous, ainsi que des exercices de base, le tout assurant 60% des points;
- l'application: chaque module comporte des applications différentes dont chacune est cotée en points à l'avance par le didacticien, compte tenu du niveau de difficulté et du temps requis pour produire cette application; les applications sont en général optionnelles;
- la création: des suggestions sont faites en vue d'inciter l'étudiant à créer des choses utiles en enseignement des sciences; là aussi une pondération est précisée. Toutefois on est prêt à négocier une suggestion originale planifiée et présentée à l'avance par

l'étudiant, pour ensuite en faire une entente signée à part. Les créations sont, en général, optionnelles.

Quel que soit le palier visé dans le cours de didactique des sciences par contrat, la réalisation de l'exercice choisi est évaluée sur la base de compétence. Qu'est-ce-à-dire? Notre barème d'évaluation est comme suit: si une application ou une création est évaluée à 20 points, pour être jugée satisfaisante, elle doit être à tout le moins réussie à 80% de sa pondération, soit ici, dans cet exemple, réussie pour une valeur d'au moins 16 points. En bas de cette norme, l'étudiant reprend l'exercice ou fait un exercice similaire décidé par le didacticien. Ce qui fait le charme de la compétence, c'est qu'au registre apparaîtra, non pas la note 16 ou 17 ou autres supérieures à 16, mais la note entière de l'exercice considéré, soit 20.

Peut-il exister un contrat sans des ententes précisées par règlements? Notre contrat n'y a pas échappé. Il est présenté au groupe dans un guide dont la rédaction donne une définition du contrat, son contenu et ses pondérations, ainsi que les exigences: calendrier, heures de consultation, normes pour l'obtention de la compétence, etc. S'y retrouve également une entente signée qui fait que le contrat devient le contrat:

"Je soussigné m'engage à exécuter selon les exigences mentionnées dans le guide, les travaux de la didactique des sciences par contrat pour une note globale de _____ etc".

Comment s'est vécue la formule chez les professeurs? Commençons par considérer la préparation des blocs ou des modules. Tout doit s'y trouver et de façon explicite: ce qui est exigeant. Toutefois quand c'est écrit en présentation soignée, c'est fait pour un certain temps. De plus, l'addition de paliers à notre contrat a ajouté aux difficultés; en effet, les applications et les créations ont dû être élaborées de toute pièce. Quel merveilleux effort d'imagination! Voilà la récompense que nous nous sommes offertes. Mais la formule prête au repérage de toute coordonnée "défectueuse". Disons en guise de consolation que c'est là un avantage de perfectionnement pour le professeur qui ose.

La gestion d'un cours par contrat ne nécessite pas un cours de gestion, mais c'est tout comme. Un registre des choix des étudiants doit être mis à jour, avec les reprises, les corrections, les agendas des rencontres et les fournitures pour les créations qui en requièrent. Le calendrier des modules respectifs et des activités prévues constitue une autre facette de la gestion.

Enfin, il nous a semblé que la valeur de la stratégie contrat dépendait beaucoup de l'assiduité, de l'enthousiasme, de la persévérance et de la physionomie que se donnait le responsable.

Chez les étudiants, l'étude est motivante, car on est immédiatement mis en contact avec le contenu détaillé du cours et les objectifs à atteindre. Point de surprise ou de temps de latence avant de le savoir. L'étudiant est forcé à participer à l'acquisition des connaissances, car l'apprentissage est mis davantage en relief que l'enseignement et il y est mieux servi: ce qui n'est pas le cas avec la simple écoute passive d'un cours traditionnel. De plus, cette étude est individuelle, dans un encadrement qui la favorise; l'évaluation des travaux sur la base compétence ajoute à tout ce potentiel.

Le contrat n'est pas sans heurts chez les nouveaux venus. Ceux-ci ont manifesté beaucoup de stress au début. Il faut dire ici que le contrat se signait au début de l'année, dès la remise du guide. L'effet nouveauté, le risque de s'engager trop ou trop peu, en étaient les causes. La leçon à tirer de ce fait est de donner pendant 3 ou 4 semaines les concepts de base, i.e. le palier information, afin de familiariser le contractant au contenu des modules et de lui permettre par la suite de choisir en toute connaissance de cause les applications et les exercices.

Par le contrat et "l'évaluation compétence", l'étudiant est tenu de se rendre au bout des objectifs poursuivis sans prendre la chance de bâcler comme cela se passe parfois aux cours traditionnels. "De sentir qu'on peut y arriver sans la surprise de notes plus hautes ou plus basses comme c'est le cas avec les examens traditionnels, ça vaut le coup". On

dit cependant "démoralisante" l'inscription: "Reprise du travail" apposée aux documents jugés insatisfaisants. Pour ne pas être coupable d'une telle offense, nous avons négocié et adopté le terme "Resoumission": avis aux professeurs qui se proposent d'utiliser la formule contrat.

Chez les intendances, j'ai relevé diverses réactions. Par exemple, "Où est la courbe normale?" s'écrit-on affolé. Et moi de répondre: "Faut croire que la population universitaire n'est pas normale". Ou encore: "Y a-t-il un étudiant assez fou pour contracter en bas de la note de passage? Non! Dans un tel cas, la courbe des notes est biaisée".

Ajoutons pour terminer qu'avec le contrat, on n'échoue pas, on démissionne.

René BOURASSA (Université de Montréal), **Les projets d'élèves.**

On peut situer la recherche sur les projets d'élèves dans le cadre de la pédagogie dite par projets. C'est une pédagogie peu définie, qui se pratique de façon empirique et surtout dans les matières d'enseignement à réalisation plus concrète. Un certain nombre d'expériences pédagogiques peuvent décrire ce type de pédagogie. On peut citer par exemple les expériences du groupe PerMaMa et celles des écoles alternatives dont l'école Le Transit. On peut dire que ce qui définit ce type de pédagogie, c'est l'utilisation d'une activité pédagogique que l'on appelle projet.

Et c'est en me questionnant sur cette approche que ma recherche prend forme. Quelles sont les caractéristiques d'une activité pédagogique permettant de l'appeler projet? Existe-t-il un processus ou une démarche commune à tous les projets? Comment différencier un projet d'élève d'un autre projet? (projet de menuiserie, par exemple).

Ma recherche vise principalement à débrouiller les différents types de projet, à apporter une définition distinctive du projet d'élève et à contribuer à un modèle de projet-élève.

Les retombées de cette recherche vont permettre de préciser le vocabulaire dans ce domaine, permettre aux utilisateurs de la pédagogie par projets de comparer ce qu'ils font par rapport à une proposition de modèle et permettre à des éducateurs qui veulent ouvrir leur pédagogie d'avoir une proposition de modèle pour essayer une autre forme de pédagogie.

Marcienne LÉVESQUE (Université de Montréal), **Pédagogie de la maîtrise.**

En tant que modèle d'enseignement, la pédagogie de maîtrise propose une approche systématique qui prend en compte le rythme d'apprentissage des élèves. Bloom (1976) et Carroll (1963) qui ont posé les fondements théoriques du modèle s'inspirent, en partie, des idées émises par Carlton Washburn et Henry Morrison dans les années vingt et les rendent applicables grâce surtout à l'évolution de la technologie éducative.

En fait, la pédagogie de maîtrise est fondée sur la croyance en la capacité d'apprendre de la très grande majorité des enfants. À sa base, une préoccupation affirmée pour les différences individuelles, un retour sur l'histoire d'apprentissage, une intention d'analyser le comportement spécifique et d'intervenir pour faire en sorte que l'élève connaisse la réussite scolaire pour son intérÂt personnel et celui de la société.

Le modèle vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il s'articule à trois ensembles de variables: les caractéristiques de l'élève, l'enseignement et les résultats de l'apprentissage. Les hypothèses à sa base affirment, d'une part, que l'histoire de l'élève est au coeur de l'apprentissage scolaire et, d'autre part, qu'il est possible de modifier les caractéristiques de départ (prérequis cognitifs et motivation) et l'enseignement de manière à permettre un apprentissage de meilleur niveau par les individus et les groupes.

La base opérationnelle, mieux décrite par Block et Anderson (1975), se veut simple, systématique et réaliste dans le contexte scolaire actuel. Elle reste axée sur deux composantes majeures: une évaluation formative qui assure à l'élève un feedback approprié et continu et l'application de procédés correctifs et d'enrichissement. Elle intègre la démarche de l'enseignement par objectifs et de l'organisation séquentielle et hiérarchique des contenus en unités d'apprentissage d'une dizaine d'heures. En général, la stratégie prévoit un enseignement au groupe au moyen de techniques variées et une approche toujours différente lorsqu'un retour nécessaire a été identifié lors de l'évaluation formative. Pour obvier au problème de gestion de la classe posé par l'attention aux élèves qui n'ont pas maîtrisé les objectifs, des activités d'enrichissement sont planifiées.

Une équipe de recherche du P.P.M.F. secondaire (M. Lévesque et M. Thérien) a travaillé à la mise au point et à la vérification d'un modèle d'enseignement et d'apprentissage du français pour des élèves en difficulté d'apprentissage. L'étude, présentée à l'intérieur d'une table ronde précédente intitulée: "Vraie et fausses images de l'adolescence", a fait état des résultats obtenus auprès d'élèves du secondaire court (St-Onge, 1986). L'objectif spécifique de cette étude fut d'articuler les liens entre la pédagogie de maîtrise en tant que théorie de l'enseignement et des objectifs de compétence minima définis antérieurement (M. Thérien, M. Lévesque et M.-C. Paret, 1983). Trois hypothèses ont été formulées concernant le rendement des élèves suite à une intervention de neuf semaines. Elles portaient sur des variables cognitives. En route, trois questions ont été posées pour évaluer les effets d'ordre affectif.

L'intervention a exigé l'élaboration de cinq unités d'enseignement/apprentissage basées sur un choix de compétences regroupées autour de thèmes qui ont reçu l'accord des élèves impliqués (N=88). Il s'est avéré que la pédagogie de maîtrise présente un réel intérêt pour l'enseignement à cette clientèle du professionnel court. En effet, les résultats montrent une amélioration des notes des élèves engagés dans l'expérience, un plus grand intérêt pour l'apprentissage de la langue et, de la part des enseignantes, une activité enrichissante à poursuivre.

Jean-Claude HÉTU (Université de Montréal). **Le mouvement des écoles alternatives.**

Il existe deux catégories d'écoles alternatives. Un certain nombre d'entre elles offrent des curriculi alternatifs privilégiant un objet d'étude particulier tel que la musique, la danse ou le sport. Dans ces cas, on sépare les enfants de leur milieu et on les regroupe de manière homogène pour favoriser l'acquisition d'une discipline. C'est l'alternative curriculum. Un autre mouvement offre plutôt une alternative pédagogique et c'est celui auquel nous référons ici. Par opposition, l'alternative pédagogique privilégie des objectifs globaux où l'apprentissage est subordonné au développement intégral de l'enfant. Pour cela, on crée des regroupements multi-âge hétérogènes qui favorisent l'interaction et l'affirmation individuelle dans une vie de groupe et, cela, selon des cheminements différenciés qui varient en fonction des communautés d'appartenance.

Ce cadre pédagogique origine de la conviction qu'il n'existe pas une voie qui soit la bonne pour tous. Chaque communauté doit alors identifier la voie qui lui correspond et l'école alternative doit refléter la pluralité des communautés. De ce postulat découle qu'une telle école se caractérise d'abord par la participation des parents aux divers niveaux, de la gestion à l'animation. La participation en est la valeur première. Émanant de chaque communauté, l'école ne peut être perçue comme l'application d'un modèle découlant de la recherche. Elle est un projet. Sa mise en oeuvre implique un processus de création de sorte que chacune d'elle connaît une évolution et une différenciation comportant des caractéristiques imprévisibles et multidimensionnelles alors qu'un modèle implique un processus de reproduction et des mécanismes de contrôle au sujet de caractéristiques prévisibles.

Quel est l'impact de cette école sur l'enseignant? Celui-ci ne peut s'y présenter avec des vérités. Il est plein de doutes et d'incertitudes. Il ne peut adhérer à un modèle. On peut dire que dans cette situation nouvelle, on ressent une tension entre modèle et projet, l'enseignant devant aller de l'un à l'autre. Il est tenté par l'application de stratégies

pré-fabriquées ou qu'il a déjà expérimentées lui-même et qui sont économiques au plan de l'organisation, mais l'ouverture du projet l'invite par ailleurs à prendre des risques et à explorer les avenues nouvelles qui sans cesse se présentent. Cette situation particulière fait émerger comme objet de recherche le processus de formation même de l'enseignant à l'oeuvre alors même qu'il enseigne. C'est la raison pour laquelle on s'est intéressé à l'enseignement-recherche, c'est-à-dire à la démarche de formation inhérente à un enseignement ouvert.

Une première direction de recherche est l'analyse individuelle de l'expérience d'une enseignante comme processus d'auto-formation. Ainsi Claudette St-Denis, poursuivant une mutualité créatrice à l'occasion de projets d'enfants a pu, à partir d'un journal de bord, réaliser une analyse réflexive de son expérience et produire un témoignage publié au Centre d'Intégration de la Personne. Ce document fournit de multiples points de repères pour un praticien en école alternative.

Une seconde direction est plus collective. L'incertitude d'une part et la nature d'un projet communautaire d'autre part font que la communication entre pairs est un éléments important non seulement de développement du projet, mais du développement professionnel des enseignants qui y travaillent. Aussi depuis deux ans explorons-nous avec une équipe de praticiens (celle de l'école Les Petits Castors), le processus de résolution de problème et de tension que la pratique fait inévitablement émerger. Cette exploration s'insère dans une démarche de recherche qui fonde le changement en milieu éducatif sur un processus de différenciation interactive.

Dans une direction semblable mais cette fois en amont, c'est-à-dire dans le cadre de la formation initiale, nous expérimentons une formule de formation dans laquelle un groupe d'étudiants et d'étudiantes participent pendant une année à la vie d'une école alternative et poursuivent entre eux une démarche semblable à celle menée par l'équipe des Petits Castors. Ce mode de formation met en jeu le concept d'intégration à divers niveaux personnels et professionnels.

Finalement une dernière direction de recherche s'impose en relation avec l'objectif de développement intégral poursuivi par ces projets. Comment l'enseignant vit-il pour lui-même ce développement intégral? En ce sens une enseignante, Nicole Richard, poursuit actuellement une exploration de l'impact de la méditation et de la relaxation dans son développement professionnel. D'autres thèmes issus du mouvement alternatif comme ceux de l'imagerie guidée, la conscience du corps, etc... suscitent des recherches. Dans ces directions, la psychologie transpersonnelle et la psychosynthèse s'avèrent être des systèmes conceptuels pertinents.

Ces différentes perspectives initiées par ces projets nous amènent ainsi à identifier un secteur de recherche particulier, celui de la formation, qui suscite l'émergence d'une méthodologie de recherche-formation.

Ali HARAMEIN (Université de Montréal), **Le mouvement des écoles alternatives.**

Mon intérêt pour le mouvement des écoles alternatives s'explique par plusieurs ordres de facteurs.

Je fais partie du groupe de parents fondateurs d'une école alternative (pédagogique) située à Montréal dans la Région Est de la C.E.C.M. J'ai été impliqué ces deux dernières années dans la construction du projet de cette école et depuis septembre 1986, dans sa réalisation concrète.

Dans mes activités d'enseignement au niveau de la formation des maîtres, j'essaie de tendre, depuis de nombreuses années déjà, vers la réalisation d'un environnement favorable à l'émergence d'apprentissages "significatifs" aussi bien pour les étudiants (enseignants ou candidats à l'enseignement) que pour les professeurs, formateurs des formateurs. Mes discours et pratiques au sujet de l'apprentissage significatif et émergeant

ont toujours fait partie d'une certaine alternative par rapport au modèle dominant au sein de l'Université.

Mais j'ai également des raisons d'ordre théorique pour m'intéresser au mouvement des écoles alternatives, raisons qui se situent d'une part au niveau de l'approche pédagogique dite "individualisation" et d'autre part, au niveau de la recherche-action comme méthode d'investigation scientifique. C'est de ces raisons théoriques que je me permettrai de vous entretenir plus longuement.

La pratique de l'enseignement individualisé emprunte de plus en plus une certaine orientation que je qualifierais de "technologique". Centrés presqu'exclusivement sur des objectifs d'apprentissage académique, les intervenants essaient de mettre l'étudiant en interaction avec un matériel didactique qui se veut adapté à son pouvoir (et parfois à son vouloir) d'apprentissage. C'est la conception et la préparation du matériel (fiches, films, programmes, appareils, etc.), l'organisation et la gestion des interactions et la pratique des différents types d'évaluation qui constituent l'essentiel de la tâche de l'enseignant, tâche qu'on pourrait qualifier de "management". Et c'est la centration sur un contenu d'apprentissage comme mobilisateur suffisant de signification et d'énergie, même lorsqu'il s'agit d'activités d'équipe, qui caractérise entre autres le fondement de cette orientation.

La philosophie des écoles alternatives suppose le dépassement d'un tel modèle, ne serait-ce que du fait que le "développement global" fait partie de leurs credos pédagogiques. En effet, tout en conservant l'objectif d'apprentissage académique, elles conçoivent le développement personnel et social de l'étudiant comme un objectif également fondamental de l'action éducative. Or cette orientation globaliste, enrichie par les principes d'apprentissage actif, débouche nécessairement sur un modèle d'action pédagogique dite différenciée. Aux interactions étudiants-contenus s'ajoute alors un autre réseau d'interactions interpersonnelles et groupales, entre étudiants eux-mêmes et entre enseignants et étudiants (individu ou groupe). Ces interactions existent dans tous les groupes. Mais

si l'enseignant veut (et peut) les utiliser comme génératrices de signification et d'énergie pour un apprentissage et un développement actifs, il doit élargir nécessairement son rôle de "manager" pour assumer également celui d'animateur.

La différenciation comme stratégie d'action pédagogique est déjà présente dans la première orientation. L'enseignant doit différencier les activités d'apprentisage et d'évaluation en fonction des possibilités de chacun. Mais dans ce cas, la différenciation et l'individualisation se confondent. À la limite, une telle utilisation des différences pourrait séparer, voire isoler chacun dans ses activités d'apprentissage. La différenciation s'avère à la fois plus riche et plus complexe dans la deuxième orientation. En effet, l'enseignant doit également traiter quotidiennement non seulement les différences personnelles, sociales et culturelles entre les étudiants eux-mêmes, mais il doit maîtriser aussi les mêmes différences entre lui et chacun d'eux. C'est par cette animation et cette maîtrise des différences qu'il espère d'ailleurs pouvoir réaliser son objectif éducatif de développement personnel et social. Dans ce cas, les différences seraient utilisées comme occasions d'expression, de confrontation, de prise de conscience, de communication, de rapprochement et, par conséquent, de développement et de formation. Il s'agit là d'une approche de différenciation qu'on peut qualifier d'"interactive".

La problématique de la différenciation interactive est pertinente dans une organisation d'enseignement qui se veut relativement non autoritaire, où la liberté d'expression et de participation constitue une composante de l'action pédagogique. C'est au sein d'une telle organisation, comme c'est le cas des écoles alternatives, que les différences remontent à la surface et que les groupes (d'enfants, d'adultes, mixtes) s'y trouvent confrontés. Or, la complexité de la gestion des différences en terme d'interaction formative motive parfois des intervenants des écoles alternatives à solliciter l'apport des chercheurs en sciences de l'éducation. Suite à mes expériences d'implication au sein des projets alternatifs, je formulerais volontiers l'hypothèse que l'intervention la plus pertinente pour les projets en question serait l'approche spécifique de la "recherche-

action". Dans cette orientation, le rôle du chercheur, loin de se définir en terme d'expertise, serait:

- soit une intervention en observation participante auprès d'un groupe d'étudiants mais aux côtés d'un ou de plusieurs intervenants;
- soit une intervention en animation auprès des intervenants adultes dans leur démarche d'évaluation ou de construction de leurs actions éducatives.

Qu'il s'agisse de l'observation participante ou de l'animation, c'est à partir de l'expression, de la communication et de l'interaction des différences (y compris bien sûr celles entre chercheurs et praticiens) que le terrain de la pratique alternative s'enrichira en formation et que, parallèlement, la recherche en éducation gagnera en pertinence.

Discussion

L'intérêt et les préoccupations éducatives des participants à la table ronde se sont manifestés par de nombreuses questions, des échanges d'informations, des commentaires. Les présentateurs ont toujours pu, et su, apporter les éclaircissements demandés. En fait, il n'y eut pas de débats comme tels, mais on sentait que la plupart des participants, par le sens de leurs interventions, semblaient tendre vers un objectif commun d'une pédagogie renouvelée et efficace. L'objet principal d'attention fut l'élève beaucoup plus que les contenus. Il paraît d'autant plus remarquable d'avoir pu noter cette préoccupation commune chez les participants qu'ils provenaient de différents milieux de l'éducation. Et c'est certainement un des aspects les plus positifs de cette table ronde que d'avoir servi de prétexte à leur rencontre et d'avoir pu leur offrir l'occasion de s'exprimer.

DIDACTIQUE DE LA TECHNOLOGIE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

Marc GAGNON
Université de Montréal, Enseignement secondaire et collégial

Une première question fut posée. Y a-t-il dans l'enseignement professionnel une didactique qui ne soit pas celle du contremaître d'atelier? Pour répondre à cette question, les chercheurs réunis autour de la table ronde ont apporté divers éléments de réponses et ont soulevé d'autres questions.

Marc GAGNON (Université de Montréal), **Le micro-enseignement et l'enseignement professionnel.**

Il y a une dizaine d'années, le Ministère de l'éducation du Québec décidait de développer davantage l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires. Pour constituer rapidement un corps professionnel d'enseignants capables d'assurer cette formation, il fut décidé de recruter dans l'entreprise les artisans ou techniciens les plus compétents. Ceux-ci, après avoir été embauchés par une Commission scolaire, devaient s'inscrire obligatoirement à un certificat de formation pédagogique offert par une université agréée par le MEQ. Les universités eurent alors à préparer, presqu'en catastrophe, un programme d'étude ad hoc. L'urgence de la situation fit qu'on emprunta largement aux programmes traditionnels pour la formation des enseignants du secondaire général. Parmi les cours offerts dans ces programmes, le micro-enseignement était particulièrement bien reçu par les étudiants et les formateurs. Il fut décidé de l'offrir dans le programme de formation des enseignants du professionnel.

Tout au long de cette formation particulière, les responsables du programme eurent l'excellente idée de conserver les enregistrements

magnétoscopiques pour, au moment où ils seraient moins bousculés, en faire un examen plus scientifique.

Dix ans plus tard, Ouellet et Gagnon (1984) entreprirent l'examen attentif des bandes du pré-test et du post-test. Le pré-test est une séance d'enseignement faite en pré-formation par la technique du micro-enseignement, le post-test étant celle qui suivait cette formation. Le micro-enseignement est une technique de formation qui s'est largement répandue dans le monde occidental depuis 25 ans. Elle consiste à faire acquérir ou modifier un certain nombre d'habiletés pédagogiques qui se sont montrées efficaces dans l'enseignement. Il existe un corpus important de recherches qui démontrent la validité de cette formation aussi bien que son efficacité. Toutefois, au Québec, peu de recherches ont été faites pour en vérifier la validité locale. La recherche de Ouellet et Gagnon aussi bien que la thèse de doctorat de Robert Morissette (1977) portent toutes deux sur son utilisation avec des candidats à l'enseignement professionnel.

Aucune distinction ne fut faite, en cours de formation, à l'effet qu'un étudiant puisse se destiner à enseigner un métier plutôt qu'un autre. Le micro-enseignement était le même pour tous. Or, les chercheurs introduisirent cette variable dans l'examen des pré-tests et post-tests.

L'examen global, c'est-à-dire l'examen de tous les sujets pendant 10 ans, ne démontra aucune modification statistiquement significative des habiletés pédagogiques utilisées après la pratique du micro-enseignement dans le cadre du certificat en formation pédagogique de l'enseignement professionnnel. On acceptait de jouer le jeu pendant la formation pour renouer en classe ou en atelier avec les habiletés de pré-formation.

Par contre, un examen des résultats, selon le métier enseigné par le sujet, apporta des révélations plus intéressantes. On s'est aperçu qu'il y avait des corps de métier absolument imperméables à toute modification. On pouvait les entraîner à des habiletés (varier les stimuli

ou encore comment poser des questions) et ils jouaient le jeu pendant la formation, puis revenaient, comme le disait Morissette, à la pédagogie du contremaître. Il n'y avait aucun changement chez les étudiants en menuiserie, en construction et en imprimerie. Par contre, avec deux autres métiers, en soins esthétiques et en électromécanique, on notait des changements très importants montrant que le micro-enseignement avait beaucoup d'effets chez ces personnes. Pour trois autres corps de métier, on relevait un changement qui était positif. Il faut croire que le métier à enseigner est une variable importante dans la formation des maîtres.

Évidemment, d'autres variables intervenaient au niveau de notre clientèle. Par exemple, les sujets originant de la menuiserie et de l'imprimerie avaient une moyenne d'âge de 47 ans. En cuisine et en soins esthétiques, les sujets étaient plus jeunes. L'âge, le sexe, le niveau de formation préalable semblent jouer un rôle important dans l'acceptation d'un changement du comportement pédagogique. Le niveau de scolarité était fort variable chez ces étudiants. Il y avait même des candidats qui n'avaient pas le certificat de fin d'études primaires. Malgré les effets explicables par toutes ces variables, nous persistons à croire, à la lumière des résultats de notre recherche, qu'il faut inviter les formateurs de maîtres à la prudence. Il apparaît fondé de croire que le métier à être enseigné doit être retenu comme une variable très importante. Elle invite à des démarches de formation pédagogique différenciées.

En parallèle, nous soumettons qu'il pourrait bien y avoir, également, un problème de didactique spéciale à chacun des métiers. Une didactique générale est-elle suffisante dans la formation des enseignants du professionnel? Voilà les deux questions que nous souhaitions laisser à la réflexion et aux échanges.

Guy NEPHTALI (Université de Montréal), **Le cas de la bureautique.**

Lorsque j'ai été invité par Marc Gagnon à participer à ce colloque, je venais justement de terminer l'enseignement de deux cours

dans le cadre du certificat en bureautique pour les enseignants du secondaire et du collégial. Ces cours représentent une partie bien infime du programme. Toutefois, ils introduisent des notions assez nouvelles, telles la gestion documentaire et les bases de données et des éléments nouveaux comme le bureau de l'avenir, le bureau sans papier et les bases de données qui feront, par exemple, que nous n'aurons plus à manipuler des cardex, mais des fichiers électroniques. Lors des discussions dans les cours, tous étaient d'accord pour penser que l'école est un lieu d'apprentissage de notions concrètes et qu'elle est aussi le lieu d'apprentissage de notions conceptuelles. Il faut s'assurer que les étudiants aient une tête bien pleine aussi bien qu'une tête bien faite.

En éducation, dans les domaines assez pointus de haute technologie, en technologie du bureau électronique ou en informatique, on vit des révolutions pas très tranquilles tous les deux ou trois ans. Ce qui impose, forcément, des refontes des programmes et l'on sait bien qu'un programme s'élabore en deux ans à peu près! J'affirmais lors de ces discussions, en forçant un petit peu la note, qu'il fallait que les enseignants aient eux aussi en tête la notion d'un bureau de l'avenir, qu'ils ne soient pas imperméables à cette idée. En effet, lorsque l'on parle du bureau sans papier, il y en a beaucoup qui sont sceptiques. Moi aussi, je suis sceptique! Je sais que cela ne va pas se faire du jour au lendemain, mais on y va. On y va aussi sûrement qu'à une époque où l'on disait: "On va aller sur la Lune! On va aller sur Mars!" et maintenant on s'y rend. Je pense que lorsqu'on enseigne à des gens qui passent un ou deux ans dans les programmes pour se diriger ensuite vers le marché du travail, il faut savoir que ce qu'on leur dit va avoir une importance assez capitale sur leur comportement dans les milieux de travail. Ce seront des gens plus ouverts, etc. Alors, il y a tout cet équilibre à prévoir.

Par ailleurs, la mentalité du contremaître existe même en bureautique. J'ai suivi une formation technique où l'on enseignait en plus du dessin technique, la mécanique et les mathématiques. Tous les cours techniques étaient enseignés par des contremaîtres: "tu te tais, tu fais comme je te dis, tu restes là!". Ce n'était peut-être pas aussi exagéré et

depuis vingt ans, les choses ont évolué. Il reste quand même dans le comportement des enseignants une imperméabilité à vouloir manipuler les concepts et à vouloir les communiquer aux enseignés. Il y a beaucoup de circonstances atténuantes, on les connaît toutes. Il y a le programme à respecter, il faut aller vite. Je pense cependant qu'il faudrait mettre l'accent sur les concepts, même si les concepts ne sont pas dans les programmes, et sortir un peu du quotidien pour avoir davantage la vue d'un superviseur. Certes, il faut enseigner le traitement de texte, Wordstar version 3.5 mais, en plus, il faut aller vers les choses qui vont faire que le tout va se lier et où l'on va enseigner une notion de métier et non pas des points particuliers.

Bernard BÉLANGER (Université du Québec à Montréal), **L'évaluation des travaux en atelier.**

Mon intérêt porte surtout sur l'évaluation des travaux pratiques en atelier. Ce domaine a été particulièrement fouillé. Des chercheurs québécois se sont penchés sur la question dont notamment Jean-Claude Fredette, Noël Latulippe, Robidas et McWitey de McGill. M'intéressant non pas au secteur de l'esthétique ou du secrétariat, mais plutôt à des secteurs plus lourds (équipement motorisé, hydrothermie, etc.), les grilles proposées par Fredette et Robidas me causaient une difficulté d'application. C'était une démarche trop lourde pour les enseignants. De plus, on n'y tenait pas compte de l'ensemble des variables. Ce qui ne veut pas dire que les grilles de Fredette ne sont pas bonnes mais plutôt, qu'elles sont incomplètes et qu'il y a lieu de les améliorer.

Encore aujourd'hui, on fait l'évaluation des travaux pratiques en atelier d'une drôle de façon, ceci pour plusieurs motifs: d'abord, celui que l'on mentionnait tout à l'heure, à l'effet que les enseignants ont été formés sur le tas et qu'ils se retrouvent en enseignement professionnel sans avoir entendu parler d'évaluation. Ceux-ci, devant faire l'évaluation au meilleur de leurs connaissances, vont le plus souvent choisir de vérifier par écrit les connaissances des élèves. Or, on sait très bien qu'on ne retrouve pas

dans l'enseignement professionnel les élèves ayant le plus d'habileté à s'exprimer par écrit. C'est une habileté qu'ils n'ont pas appris à développer. Ils pourraient peut-être la développer avec le temps, mais leur demander de se servir de cette habileté afin de les évaluer sur un savoir-faire m'apparaît inacceptable.

De plus, je crois partager l'opinion de plusieurs de mes collègues en affirmant qu'il y a un préalable aux travaux sur l'évaluation des élèves de l'enseignement professionnel. L'enseignement professionnel au Québec, c'est quoi aujourd'hui? C'était quoi hier? Ce sera quoi demain? Tant qu'il n'y aura pas un consensus national sur la formation professionnelle, au niveau secondaire et au niveau collégial, on travaillera dans l'incertitude. Si en formation professionnelle, on parle de l'enseignement de concepts, comme le préconisait tout à l'heure Guy Nephtali, ma méthode d'évaluation sera différente que si la formation est un amalgame de concepts et de manipulations. Si on va directement du côté de la manipulation, mon évaluation ne sera pas la même non plus. C'est la raison pour laquelle on travaille un peu dans l'incertitude.

Les professeurs ne rencontrent pas trop de difficultés à évaluer le domaine cognitif de l'enseignement professionnel parce qu'ils ont des batteries de questions. Ils arrivent très facilement à faire une évaluation tout de même assez juste. L'évaluation du savoir-faire touche cependant le cognitif et le psycho-moteur. Lorsqu'il s'agit de faire l'évaluation du savoir-faire, l'élève peut connaître la recette pour faire telle et telle réparation et être capable de la mettre en pratique, sans avoir l'habileté à appliquer cette recette. Il y a des gens qui sont très forts en théorie, mais lorsqu'il s'agit de passer à la pratique, ils n'ont plus l'habileté nécessaire pour appliquer la théorie. Alors que pour d'autres, c'est l'inverse. Donc, au savoir s'ajoute l'art de faire spécifique à l'habileté, c'est-à-dire la capacité de poser des gestes. Pour être sûr de réaliser des gestes très concrets, il faut certes avoir une certaine connaissance. Je déplore toutefois que même aux examens du secondaire 5 du MEQ on s'en tienne à une batterie de questions, qu'on ne mesure l'expertise qu'avec 50 questions objectives. Je ne crois pas qu'on puisse évaluer correctement un savoir-

faire avec des questions à choix multiples. À mon avis, les questions à choix multiples ne devraient pas compter pour plus de 20% de la note alors qu'actuellement, on évalue à 100% avec ce genre de questions. On devrait avoir des grilles pour évaluer les travaux pratiques.

Aussi, j'ai le projet d'aller voir ce qu'on fait dans le domaine des arts. Comment évalue-t-on quelqu'un terminant un baccalauréat en pratique de l'art? Est-ce qu'on l'évalue, par écrit seulement ou aussi sur les choses concrètes qu'il a réalisées? Dans certains secteurs où je suis allé vérifier, l'étudiant a un porte-folio comprenant les travaux qu'il a réalisés d'année en année et, à la fin, on tient compte de l'ensemble de ses réalisations. Je trouve cela très bien, car on se base sur une évaluation à long terme. Ce n'est pas une évaluation de dernière minute où on lui dit: "fais-moi telle oeuvre et je t'évalue sur cela". L'évaluation s'échelonne sur une période de deux ou trois ans. Mon projet est d'aller explorer davantage un système comme celui-là pour voir s'il n'y aurait pas lieu d'utiliser un système semblable.

Je projette également, après en avoir discuté avec des collègues, d'aller voir dans les écoles les modes d'évaluation inédits ou inconnus. Je sais, par exemple, que dans une polyvalente de Laval, deux enseignants d'une classe d'hydrothermie ont tout un système d'évaluation. Souvent les modes d'évaluation ne sont pas pratiques, demandant trop de temps à l'enseignant. La mise en pratique d'un système demeure en effet l'écueil principal. À ce jour, pour toutes les grilles d'évaluation de travaux pratiques citées plus haut, c'est le travail continu de comptabilité qui fait problème. Ceci est vrai pour les recherches québécoises comme pour les recherches américaines en ce domaine. C'est la lourdeur de la gestion de ces grilles qui rebute l'enseignant. Notez que je n'ai pas les réponses. Je me propose de poursuivre les interrogations.

Frédéric BOUCHÉ (Cégep Saint-Jean). **La compréhension des nouveaux logiciels.**

Je suis heureux, d'abord, de vous dire que moi aussi, j'ai fait mes premiers pas dans l'enseignement professionel au secondaire c'est-à-dire à la Commission scolaire Baldwin-Cartier. Je note avec plaisir qu'il y a aussi, ici, des membres des services pédagogiques des CÉGEP. Je n'ai pas fait de recherche, mais nous avons eu à implanter trois ou quatre programmes de génie mécanique en très peu de temps, en l'espace de huit ans. Ces dernières années, nous avons eu à intégrer l'informatique à plusieurs cours dans le programme de génie mécanique. Les interrogations que j'ai viennent de là.

En enseignement professionnel, une partie du temps est occupée à apprendre le fonctionnement de certains instruments avant de les utiliser pour atteindre les objectifs. Je me rends compte qu'avec l'utilisation de l'informatique, il y a de plus en plus de temps qui est accordé surtout à l'apprentissage de cet instrument-là, souvent un langage à apprendre, plutôt qu'à l'atteinte des objectifs. Je pense en particulier à un cours de conception assisté par ordinateur, où il y a un langage assez important à apprendre afin d'atteindre les objectifs qui peuvent par ailleurs s'acquérir en très peu de temps. Il y a peut-être 80% du temps qui est occupé à apprendre un langage et la technique de l'utilisation et 20% du temps qui est consacré à atteindre les objectifs de contenu. Cela me laisse songeur. D'autant plus que, dans presque tous les cours, les professeurs utilisent l'informatique. On a des logiciels en "planning" que le professeur utilise pour essayer de passer le contenu de son cours; là encore, les étudiants ont à faire l'apprentissage d'un micro-ordinateur et du logiciel avant de commencer à apprendre. Dans les cours de machines-outils, on a aussi un apprentissage informatique, c'est-à-dire des cours de commandes numériques. Il faut, encore une fois, apprendre un langage qui n'est pas un langage simple.

La quantité de temps que l'on doit passer à l'apprentissage d'un instrument informatique pour l'acquisition d'objectifs et la diversité de

ces apprentissages sont-elles vraiment nécessaires? La question se pose d'autant plus que la plupart du temps, lorsqu'on a acquis ces langages, ils sont modifiés quelque temps après. De plus, si l'étudiant doit revenir dans le cours, il doit refaire un apprentissage de la technique pour faire les choses qu'il sait déjà faire! En dessin industriel, en première année, les étudiants apprennent à tracer des droites et en troisième année, pour pouvoir se servir du matériel de conception assisté par ordinateur, ils vont recommencer encore à la base, c'est-à-dire apprendre à tracer des points, apprendre à tracer une droite, apprendre à faire une pièce.

Quand on regarde ce qui se passe en termes concrets, c'est qu'auparavant au bout de trois ans, l'étudiant parcourait certaines disciplines et arrivait à un résultat "X". Je me rends compte qu'actuellement, il arrive à un résultat "X-1", parce qu'il a consacré du temps pour maîtriser des logiciels et du matériel informatique. Il me semble que l'étudiant aura acquis moins de contenu au profit finalement de la quincaillerie, de l'utilisation d'une quincaillerie qui est déjà démodée à la fin de son apprentissage. Voilà! je lance la question.

Réjean DUTIL (Université de Montréal), **La didactique de la technologie.**

La question que je lance est la suivante: Est-ce que les sciences de l'éducation peuvent fournir la formation nécessaire pour l'enseignement professionnel? Pour ma part, j'ai eu à vivre cela. On m'a engagé comme enseignant en charge d'une discipline aux Sciences de l'éducation parce que j'ai une formation en physique et puis on m'a demandé de répondre à un besoin de formation en mécanique pour les cours "Fabrication assistée par ordinateur" (FAO) et "Conception assistée par ordinateur" (CAO). Naturellement, je n'ai pas une formation en FAO-CAO. Il m'a fallu prévoir un cours en team-teaching. On a engagé, à demi-temps, un des professeurs qui était un des spécialistes sur place dans l'espoir de pouvoir donner une formation sur les contenus et sur la didactique. C'était les deux préoccupations qu'avaient ces enseignants. Il faut enseigner un

logiciel spécialisé à nos étudiants. On ne connaît rien de la machine et puis, on veut s'assurer d'avoir le plus d'outils possibles pour réussir à mieux l'enseigner aux étudiants. Est-ce que cela revient aux Sciences de l'éducation ou à l'École polytechnique qui aurait pu donner une réponse à l'égard du contenu sans trop se préoccuper du côté didactique? Aurait-on pu songer à une formation par les pairs sans passer par l'Université? Voilà la question que je soumets.

LA PÉDAGOGIE DU FRANCAIS ÉCRIT

Elca TARRAB et Roger LAZURE
Université de Montréal, Perfectionnement des maîtres de français au primaire

La table ronde a présenté six exposés dont le premier faisait part d'une enquête réalisée au Québec par Gilles Bibeau, Jean-Claude Lessard, Marie-Christine Paret et Michel Thérien sur les perceptions et les attitudes des Québécois quant à l'enseignement du français dans les écoles du Québec. Les cinq autres exposés discutaient des problèmes posés par l'enseignement de l'écrit. Ainsi les recherches de Flore Gervais, Colette Noël et Jean-Pierre Lalande portaient sur l'orthographe, celle de Christophe Hopper sur l'utilisation du traitement de texte et Diane Arsenault avec France Le Petitcorps ont fait part d'un document rédigé à l'intention des enseignants et qui identifie les éléments d'apprentissage en écrit et le mode d'évaluation de ces derniers. Ces interventions, en particulier celles qui portent sur l'orthographe, ont donné lieu à un débat. Les commentaires ou les compléments d'information ont été intégrés au compte rendu de l'intervention à laquelle ils se rapportent.

Gilles Bibeau (Université de Montréal) a présenté le cadre méthodologique de l'enquête en cours sur les perceptions et les attentes des Québécois quant à l'enseignement du français dans les écoles. L'échantillon retenu se veut le plus représentatif possible de la population-cible. Il se subdivise en six catégories principales: 1) public en général (789 sujets); 2) parents en général (782 sujets); 3) enseignants du secondaire en français (600 sujets); 4) enseignants du secondaire pour les autres matières (426 sujets); 5) enseignants du primaire (779 sujets); 6) élèves à la fin du secondaire (2 989 sujets).

Chaque sous-groupe de l'échantillon a eu à compléter un questionnaire qui comportait un sous-ensemble constant de questions pour

toute la population et un sous-ensemble de questions particulières selon les catégories spécifiques de l'échantillon.

Un premier sous-ensemble de questions concerne les variables dépendantes de la recherche. Ces questions visent à cerner les deux aspects suivants: a) la satisfaction de la population face aux conditions pédagogiques de l'enseignement du français ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages dans les quatre domaines de l'enseignement du français (parler, lire, écrire et écouter), b) les attentes de la population quant aux objectifs reliés aux quatre savoirs et leur évaluation.

Un second sous-ensemble couvre les différentes variables intermédiaires qui sont susceptibles de fournir des informations pouvant être reliées directement ou indirectement aux perceptions et aux attentes. Les questions tentent de faire ressortir les valeurs éducatives et culturelles reliées au langage, la vision du statut du français dans la société québécoise et les attitudes de la population quant à la place réservée à l'enseignement du français et à l'importance accordée à ce dernier. Elles tentent également de recueillir des informations concernant certains facteurs pédagogiques comme les méthodes, l'aménagement, la motivation, etc... de même que des informations générales au niveau culturel et socio-éducatif.

Un troisième sous-ensemble de questions précise les variables indépendantes de l'enquête. Les données retenues permettent de caractériser l'échantillon en fonction de facteurs socio-démographiques, scolaires et professionnels.

Les résultats détaillés des analyses seront vraisemblablement publiés en 1987. Cependant, une analyse sommaire des résultats bruts indique que les positions ne sont pas aussi tranchées que pourrait le laisser supposer ce qu'on appelle le virage à droite en éducation, ainsi que dans d'autres secteurs d'activités. Les réponses semblent nuancées et les variables indépendantes (âge, sexe, préparation professionnelle) permettront de déterminer où se situent ces nuances. Par ailleurs, les

différents points de vue trouveront sans doute leurs fondements dans l'étude des variables intermédiaires.

Jean-Pierre Lalande (Université de Montréal), qui poursuit une recherche à caractère plutôt théorique sur l'enseignement de l'orthographe, constate qu'il existe peu de recherches entreprises sur l'orthographe comparativement à la quantité de recherches faites en lecture. La situation apparaît plutôt paradoxale étant donné que les problèmes d'orthographe concernent une plus grande population que les problèmes de lecture.

Pour mieux comprendre et tenter d'expliquer les phénomènes d'orthographe, une analyse des comportements orthographiques a été effectuée à partir d'une dictée de mots soumise à des élèves de 2e, 4e et 6e années du primaire. Les élèves les plus faibles en dictée ont continué à être observés lors d'interventions à l'aide d'activités d'apprentissage spécifiques. En examinant les erreurs commises par les élèves ainsi que les difficultés que les élèves les plus faibles éprouvent, on peut avoir des renseignements sur les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Durant ses observations, le chercheur constate certaines lacunes au niveau de l'enseignement de l'orthographe. Ces lacunes peuvent entrer en ligne de compte dans une tentative de compréhension des problèmes orthographiques. Pour l'enseignement du lexique, les échelles existantes ne permettent pas toujours une approche systématique et une réflexion sur le code. Par exemple, on prévoit l'acquisition de "bon" et "homme" en 1ère et 2e année alors que "bonhomme" apparaît en 5e année. Au niveau de l'apprentissage, les enfants portent peu d'attention à la révision. Ils ne remettent pas en question l'orthographe du mot.

En général, l'étude de l'orthographe est fortement négligée. Celle-ci se limite à regarder, épeler, se faire dicter. Il faut admettre qu'on a tellement condamné les activités d'orthographe telles que la dictée,

les exercices, etc. que les enseignants ne savent plus ni comment enseigner l'orthographe ni quoi enseigner dans ce domaine.

Les observations faites par le chercheur, combinées à celles qu'il a relevées dans la littérature portant sur ce sujet, doivent aboutir à l'élaboration d'un modèle théorique d'apprentissage. Le modèle, dans l'état actuel de son développement, comporte l'acquisition de trois types de savoir. Il implique l'acquisition de connaissances sur le code c'est-à-dire comment s'écrivent les mots et quelles sont les règles du système. Il suppose également l'acquisition de savoir-faire pour produire une graphie correcte : savoir rappeler, émettre des hypothèses, réviser, consulter une source externe, etc. Enfin, il rend compte d'un troisième type de savoir-faire qui est l'étude de l'orthographe et qui comprend certaines habiletés comme décomposer, dériver, comparer, interroger, etc. Il est postulé qu'un sujet compétent met en application, de façon consciente ou non, l'ensemble de ces savoir-faire. La maîtrise progressive de ces habiletés en orthographe rend possible l'autonomie au niveau de l'acquisition continue de l'orthographe lexicale.

Les recherches de **Flore Gervais** et de **Colette Noël** (Université de Montréal), portent également sur l'enseignement de l'orthographe. Elles impliquent les élèves du primaire et les étudiants universitaires. Nous commencerons par présenter les problèmes qu'elles ont identifiés à chacun des niveaux. Par la suite nous verrons les solutions qu'elles ont retenues pour remédier à ces problèmes.

Flore Gervais présentant la recherche réalisée avec Colette Noël, affirme que face aux problèmes d'orthographe, l'école, tant traditionnelle qu'alternative, manque de rigueur et de cohérence dans l'enseignement qu'elle dispense et plus précisément au niveau des méthodes ou outils qu'elle met entre les mains des enfants. Elle les fait sauter d'une méthode à l'autre entre chaque niveau scolaire. Elle ne leur présente pas d'outil suffisamment systématique d'apprentissage qui assurerait sur le plan de l'orthographe un suivi personnel et continu d'une année à l'autre. Elle ne fait pas assez participer l'enfant au choix des mots

à apprendre. En somme, l'enseignant reste souvent seul face à sa propre initiative et l'enfant soumis à cette initiative est ballotté d'un niveau à l'autre sans outil permanent de référence pour lui assurer une continuité dans son apprentissage de l'orthographe.

Selon Colette Noël, les problèmes d'orthographe se poursuivent jusqu'à l'université puisque les professeurs, depuis quelques années, remarquent des problèmes d'orthographe grandissants chez leurs étudiants. Une enquête menée auprès de professeurs de différentes facultés révèle que ces problèmes se manifestent dans les travaux écrits des étudiants de toutes les universités francophones du Québec dans différentes facultés: Biologie, Sociologie, Hautes études commerciales, Polytechnique, etc.

L'étude réalisée par Colette Noël conjointement avec Flore Gervais visait à explorer de façon plus précise où se situent les faiblesses en orthographe des étudiants admis dans les sections préscolaire-primaire et orthopédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. En 1984, une dictée a été administrée à 290 étudiants, finissants de CEGEP. En fixant une exigence minimale de 73% à la dictée, une forte proportion (41.4%) de ces étudiants présentaient des difficultés marquées qui nécessitaient une intervention spécifique en orthographe.

Les deux chercheures ont essayé de remédier à ces problèmes tant à l'école primaire qu'à l'Université. Au primaire, elles ont mis en application une méthode qui s'inspire de la démarche occasionnelle et analogique décrite par Toresso (1977). Cette méthode est basée sur les postulats suivants: un enfant apprendra à mieux orthographier s'il collectionne ses propres mots, s'il se les approprie en les inscrivant dans un cahier qu'il pourra conserver pendant deux ans et s'il les classe selon le plus grand nombre d'analogies possibles.

La démarche méthodologique adoptée se déroule de la façon suivante:

- préparation du cahier à partir des échelles de fréquence et d'une analyse de corpus écrits d'enfants des niveaux concernés;

- pré-expérimentation dans deux classes de 1ère année du primaire, élaboration et administration d'un test d'orthographe aux groupes expérimentaux et au groupe contrôle, analyse des résultats;
- expérimentation avec des enfants de 1ère année et de 2e année;
- analyse des résultats.

La pré-expérimentation a montré une plus grande réussite chez les groupes expérimentaux. L'analyse des résultats de l'expérimentation est en cours.

À l'Université, les chercheures ont mis au point une démarche pédagogique visant à aider les étudiants à combler leurs lacunes en orthographe. Durant une session académique, les étudiants, dans le cadre d'un cours, ont fait face à leurs problèmes d'orthographe. Les différents groupes ont été subdivisés en équipes de trois: fort-moyen-faible. Le travail en équipes permettait au plus fort de mettre à l'épreuve ses connaissances et au plus faible de profiter de l'expérience et de la compréhension du fort et du moyen. De plus, les membres de l'équipe avaient à concevoir, à partir de la compréhension de leurs propres problèmes, des stratégies d'intervention auprès d'enfants du primaire.

À la fin du cours, les étudiants ont été soumis à une deuxième version de la dictée. 91.3% ont été classés au-dessus de l'exigence minimale, ce qui représente un progrès notable. Quinze mois plus tard, une troisième version de la dictée a été administrée aux mêmes étudiants. Ils ont tous réussi à rencontrer l'exigence minimale.

Cette expérimentation a permis de mettre en évidence que la motivation et la valorisation ne sont pas négligeables dans l'apprentissage de l'orthographe. En parlant de leurs problèmes, les étudiants se sont sentis impliqués dans une démarche pédagogique conçue sur mesure. Ils voulaient régler leurs problèmes et mettre à profit leurs nouvelles acquisitions au plan de leur formation en tant que futurs enseignants du niveau primaire.

Le Conseil de la langue française qui, avec CAFIR, a subventionné la recherche, en publiera tous les détails sous peu.

La recherche de **Christophe Hopper** (Université de Montréal), est centrée sur l'utilisation, au primaire, du traitement de texte, (désormais TdeT) qui a été accueilli en milieu scolaire francophone comme une application pédagogique de l'ordinateur (APO) parmi les plus prometteuses et ceci pour diverses raisons. Parmi celles-ci, on peut retenir les suivantes.

- Le TdeT est considéré comme un outil aussi universel que le crayon ou la machine à écrire, car il peut servir autant en sciences qu'en français, autant chez les enfants du primaire que chez les adultes qui suivent des cours du soir.
- Contrairement aux didacticiels, il ne perd pas son utilité quand un contenu d'enregistrement donné a été assimilé. Le TdeT est un contenant plutôt qu'un contenu qui croît au rythme des capacités de l'usager.
- Le TdeT est l'application la plus répandue en bureautique, celle que le public connaît le mieux et dont il aurait sans doute tendance à favoriser l'implantation dans les écoles.
- L'enseignant qui s'intéresse au TdeT n'a pas besoin d'avoir des connaissances poussées en informatique ou de se sentir partisan d'un crédo pédagogique particulier, souvent implicite dans d'autres APOs, telle la centration sur l'apprenant en LOGO ou la centration sur l'objet d'enseignement dans le cas des didacticiels.
- Le recours au TdeT, en contribuant à la maîtrise de la langue écrite, répond à une mission traditionnelle de l'école, celle d'apprendre à écrire, contrairement à d'autres APOs souvent perçues par certains enseignants et parents comme des nouveautés ou des modes qui passent à côté de l'essentiel.

Christophe Hopper développe plus particulièrement ce dernier point. Considérant comment l'enfant apprend à écrire à l'école, il présente les avantages qu'on reconnaît au TdeT.

Par tradition, l'apprenti scripteur est censé apprendre à écrire du texte continu par des essais répétés. Il produit un texte, le maître suggère des corrections et l'élève est généralement invité à la fin du processus à corriger son premier essai ou parfois à recopier intégralement son texte. Si l'élève participe volontiers à des activités d'expression écrite, la correction et le recopiage le rebutent. C'est pourtant cette révision systématique qui serait susceptible d'assurer des apprentissages significatifs et c'est sans aucun doute pour cette raison que le maître accorde justement autant d'importance à des tâches que l'élève trouve souvent fastidieuses. Sans la correction des fautes d'orthographe, des tournures boiteuses, des mots mal employés, des redondances, comment pourrait-on espérer que l'élève s'améliore d'une rédaction à l'autre?

De plus, il est difficile pour l'élève d'exécuter en cours de rédaction des corrections importantes, même quand il en voit la nécessité. Ajouter une nouvelle information dans le texte existant, supprimer des mots inutiles, changer l'ordre des arguments ou des événements, remplacer une circonlocution par un terme plus précis et plus concis, voilà autant d'opérations qui impliquent généralement la reprise du texte ou d'une partie du texte quand on écrit à la main.

Par ailleurs, le jeune rédacteur doit se préoccuper en même temps et de la forme et du fond de son texte. L'attention nécessaire portée à la forme vient souvent interrompre le développement des idées.

Prises dans leur ensemble, ces contraintes concourent à réduire l'importance de la révision dans le processus de rédaction du jeune scripteur, comme si son premier jet devait être en même temps le produit fini, alors que c'est la révision qui constitue le coeur même de l'apprentissage de la composition écrite.

Le TdeT sur micro-ordinateur offrirait idéalement la possibilité de remettre la révision au centre du processus de rédaction. Il facilite et accélère la révision systématique du texte, mettant de puissantes opérations de révision à la portée de l'enfant. L'élève peut

apporter à son texte toutes les modifications voulues et, quand il en est satisfait, en sortir une copie à l'imprimante, sans jamais être obligé de recopier son travail.

Les expériences pédagogiques ont permis de faire les constatations suivantes :

- Les élèves maîtrisent sans difficulté les commandes du TdeT. On peut conclure que si le logiciel utilisé est conçu pour être facile à apprendre et à utiliser, maîtriser les bases du traitement de texte n'exigera pas un effort qui dépassera les capacités des élèves du primaire.
- Les élèves écrivent généralement plus longtemps et par conséquent davantage quoiqu'il soit difficile d'affirmer qu'ils écrivent mieux.
- Les élèves se servent moins des commandes les plus puissantes. Le déplacement (p. ex., changer l'ordre des phrases), la substitution (p. ex., remplacer un mot par un terme plus précis) ou l'insertion (p. ex., insérer une nouvelle idée en plein milieu du texte) sont autant d'opérations possibles avec le traitement de texte, mais qui demeurent relativement moins fréquentes, surtout chez les plus faibles. L'opération la plus fréquente est la correction d'une erreur orthographique ou d'une faute de frappe dans le dernier ou l'avant-dernier mot écrit.
- Les jeunes scripteurs ont, comme d'habitude, une certaine difficulté à réviser efficacement leurs propres textes ou ceux des autres, les plus faibles étant les moins enclins à la révision.
- La génération des idées demeure parfois difficile. L'écran vide peut ressembler étrangement à la feuille blanche. Le "ché-pas-quoi-dire" sera vaincu par des mises en situation provocantes et, de la part de l'élève, par l'effort qu'il faut pour trouver les idées.
- Le recours au traitement de texte n'est pas sans créer de nouveaux problèmes. D'une part, pour l'apprenant par exemple, puisque ses textes sont devenus plus longs et peuvent alors manquer de cohésion et de cohérence. D'autre part, pour l'enseignante, par exemple, qui se dit que quand les élèves écrivent davantage, il y a plus de copies à corriger.

- Les besoins des jeunes scripteurs appellent un nouveau type de logiciels de traitement de texte scolaire (ex. aides interactives à la révision et à la génération du texte).

Le chercheur conclut globalement que le TdeT est un outil logique puissant par lequel les enfants pourraient réviser leurs textes, en profondeur, de façon systématique, à volonté. Cependant, ces derniers ne révisent pas toujours efficacement leurs écrits et ne tirent pas bénéfice de tous les avantages de l'outil. L'enthousiasme pour la micro-informatique devrait donc s'accompagner de réalisme. Le potentiel pédagogique du traitement de texte est vraisemblablement énorme. Mais comment en tirer pleinement parti? L'expérience révèle que la réponse se retrouvera sur le terrain de la pédagogie, non pas dans la magie des ordinateurs.

La dernière communication était présentée par **Diane Arsenault** (Commission scolaire de La Prairie) et **France Le Petitcorps** (Commission scolaire de Brossard). Il s'agit de la présentation d'un document intitulé *Développement de l'habileté à écrire*, élaboré dans le but de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences.

Le document identifie les éléments sur lesquels doivent porter l'enseignement et l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Par ailleurs, il propose aux enseignants des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Aussi la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante: les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour

réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principal outil de référence. La définition des exigences minimales n'est pas définitive. Celles-ci seront vraisemblablement revisées après une première expérimentation. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

Le document comprend six fascicules, un pour chaque année du primaire. Chaque fascicule présente la même structure, soit sept parties et une annexe. Une explication détaillée précède chaque partie. Pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, les auteures ont présenté brièvement chacune des parties ainsi que l'annexe.

1ère partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales.

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2ème partie: Tableau synthèse.

L'enseignant, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1ère à la 6ème année.

3ème partie: Tableau de pondération.

Les 1ère et 2ème parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information nécessaire à l'enseignant puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et

l'évaluation. Le tableau de pondération indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1ère à la 6ème année.

4ème partie: Feuille de planification.

Pour s'assurer de travailler avec les élèves tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux enfants, d'indiquer les éléments à travailler.

5ème partie: Feuille de route.

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les élèves, l'enseignant doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6ème partie: Grilles d'appréciation.

À la fin de l'étape, l'enseignant vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les élèves. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des élèves en fonction des critères d'évaluation.

7ème partie: Bulletin descriptif en écriture.

À la fin de chaque étape, l'enseignant doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les élèves et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en fonction de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage.

Le nouveau programme, en amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions; c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

PÉDAGOGIE DES MATHÉMATIQUES

Gisèle LEMOYNE
Université de Montréal, Orthopédagogie

Les questions posées aux intervenants ont été les suivantes. Si les enseignants et les chercheurs avaient à définir des thèmes de recherche en pédagogie des mathématiques, est-ce qu'un consensus pourrait facilement être obtenu? Les questions importantes en pédagogie des mathématiques sont-elles ou doivent-elles être les mêmes pour les enseignants et les universitaires? Ces questions traduisent-elles des préoccupations similaires?

Les réponses à ces questions étant riches et diversifiées, nous avons cru pertinent de les reproduire le plus fidèlement possible; la synthèse des discussions présente par la suite les points de convergence ou de divergence entre les opinions exprimées par l'ensemble des participants.

Renée CARON (Commission scolaire de l'Argile Bleue)

Au premier abord, il semble normal qu'il existe des points d'intérêt communs entre le milieu scolaire et le milieu universitaire en ce qui concerne les recherches à réaliser sur l'enseignement des mathématiques. Les deux milieux devraient partager fondamentalement le même souci d'un meilleur enseignement des mathématiques. Il se peut qu'il y ait cependant différentes perspectives. L'enseignant est la plupart du temps préoccupé par le "ici et maintenant" de sa classe. Le chercheur universitaire aborde souvent la recherche d'une façon plus englobante et dans une perspective exploratoire; éventuellement, sa recherche doit déboucher sur des données concrètes susceptibles d'être utilisées en classe.

Ces perspectives différentes du chercheur et du professionnel sont quelquefois sources d'incompréhensions mutuelles. À cet effet, j'aimerais rappeler mes premiers contacts avec les travaux de recherche universitaire. J'ai pris à ce moment connaissance des résultats d'une recherche sur l'apprentissage des tables d'addition; de façon très schématique, ces résultats montraient que les élèves rappelaient plus rapidement et plus exactement les tables suivantes: 1 + 1, 2 + 2, ... Ces résultats étaient obtenus à la suite d'une étude utilisant une méthodologie rigoureuse et un outillage précis: enregistrement des temps de réponse, analyse statistique. Il m'apparaissait alors que cette étude avait consommé temps et énergie pour dégager des conclusions qui pour tout enseignant étaient des évidences. Avec un recul nécessaire, je réexaminai ces résultats et les trouvai moins futiles; il m'est alors apparu pertinent de procéder à des recherches visant à confirmer des intuitions et à dégager les trajectoires d'apprentissage communes à la majorité des élèves. De tels résultats peuvent aussi être utiles à l'enseignant qui y trouve un appui à ses intuitions dégagées dans la pratique quotidienne.

La recherche et les rapports de recherche devraient procurer à l'enseignant des données suffisamment complètes pour permettre à ce dernier de tirer partie des résultats. Par exemple, une recherche qui ne donnerait qu'une réponse affirmative à la question "Est-ce que les interactions entre élèves favorisent l'apprentissage?" ne serait pas complète. Il faudrait, au minimum, pouvoir identifier les circonstances ou les conditions qui rendent les interactions bénéfiques et favorisent l'apprentissage.

Les données des recherches de type "anthropologique" seront aussi généralement plus accessibles aux enseignants. En effet, ce genre de recherches utilise un modèle descriptif qualitatif et les données recueillies au cours d'entrevues ou d'observations de certains événements produits en classe sont plus accessibles à l'enseignant que les recherches à caractère statistique où l'obstacle que rencontre l'enseignant est bien souvent lié à sa méconnaissance du jargon technique auquel le chercheur fait appel.

Dans les dernières années, il m'est apparu de plus en plus clair que la forme des messages de l'enseignant à l'élève repose sur une appréciation implicite de la situation, de son importance, de l'idée que l'enseignant se fait de ce que l'élève sait, de la manière dont cet élève apprend, etc. Il arrive quelquefois que l'on parvienne à expliciter certains de ces implicites et que cette opération apporte une clarification des difficultés rencontrées à la fois par l'enseignant qui tente de présenter sa matière et par l'apprenant qui tente de donner un sens à ce qu'on lui présente. Il serait important que les chercheurs se penchent davantage sur cette question. L'étude des relations ou des contradictions entre, d'une part, le discours de l'enseignant sur la construction des connaissances ou sur la participation de l'élève dans ce processus et, d'autre part, ses approches pédagogiques serait, il me semble, fort pertinente, fondamentale. L'identification des implicites avec lesquels l'enseignant fonctionne dans sa classe pourrait l'amener à prendre conscience de son mode de fonctionement et à s'expliquer les difficultés rencontrées par certains de ses élèves. Ceci contribuerait grandement à améliorer la qualité de ses interventions, ce qui devrait être ultimement le but de la recherche. On pourrait même mettre au point des techniques d'auto-observation pour l'enseignant.

Nadine BEDNARZ (Université du Québec à Montréal)

Pour répondre aux questions qui nous sont adressées, j'aimerais partir des thèmes de recherche des chercheurs du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Apprentissage et en Développement de l'Éducation et des objectifs qui ont motivé la création de ce groupe de chercheurs, de ce centre.

La création du CIRADE est née d'une concertation entre des chercheurs de plusieurs disciplines, de plusieurs départements et de plusieurs universités sur le caractère interdisciplinaire que doit revêtir toute recherche en apprentissage et en enseignement. Ainsi, bien qu'au CIRADE on puisse distinguer divers axes de recherche, les chercheurs sont

amenés à réfléchir sur les divers projets de recherche et à chercher ensemble des solutions aux problèmes soulevés par ces projets. Quel que soit leur domaine de recherche, les chercheurs partagent également une même vision de l'apprentissage, il y a un consensus sur le fait que les enfants construisent leurs connaissances. Parallèlement aux connaissances transmises par l'enseignant, les enfants ou les élèves élaborent leurs propres réseaux de connaissances. Il importe selon nous de partir des constructions des élèves pour élaborer des méthodes efficaces d'enseignement.

Dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, nous avons conduit des études longitudinales auprès d'élèves du primaire. Les résultats d'une première étude sur les conceptions et les difficultés rencontrées par ces élèves dans la construction des concepts de nombre, de mesure, de numération et d'opération ont été communiqués aux enseignants au cours de diverses rencontres, mais ils ont eu peu d'impact dans le milieu scolaire. Dans une seconde recherche sur la construction des connaissances en mathématiques, nous avons pendant 3 ans enseigner les mathématiques à des élèves du primaire; les enseignants étaient invités, s'ils le souhaitaient, à assister à ces périodes d'enseignement et les observations recueillies au cours de ces périodes, de même que les résultats de la recherche, leur étaient communiqués. Les retombées de cette recherche n'ont aussi été que locales; le transfert dans le milieu scolaire des activités développées au cours de cettte recherche, activités pouvant avoir un effet important sur la construction des connaissances en mathématiques des enfants s'est aussi avéré difficile à réaliser.

Dans le cadre de recherches sur la représentation des connaissances en mathématiques et en sciences, les chercheurs du centre ont aussi montré que les symbolismes utilisés dans les manuels scolaires (schémas, diagrammes, etc.) sont souvent, plus que les concepts eux-mêmes, causes de difficultés importantes dans la construction des connaissances. Les élèves interprètent différemment des enseignants ou des concepteurs de manuels ces représentations; les élèves développent par ailleurs des systèmes de notation et l'enseignant devrait s'approprier

ces systèmes, construire des activités d'enseignement qui utilisent ces systèmes.

Comment faire en sorte que les résultats des recherches soient investis par le milieu scolaire, par les enseignants? Comment tenir compte de ces résultats dans la formation des maîtres? Quel modèle de formation des maîtres devons-nous définir et appliquer pour que la recherche universitaire influe sur l'enseignement des mathématiques?

Les chercheurs du CIRADE sont conscients de l'importance de ces questions et essaient de créer des concertations avec le milieu scolaire. Ces concertations pourraient avoir un effet bénéfique sur la communication des résultats de recherche, sur les relations entre les chercheurs universitaires et les enseignants. La mise en place d'un mécanisme de concertation avec le milieu scolaire pourrait également alléger les démarches institutionnelles qui accompagnent la réalisation de projets de recherche similaires à ceux décrits précédemment: démarches auprès du conseil de l'école, du directeur de l'école (quelquefois auprès des responsables de la recherche à la commission scolaire visée par la demande), des parents d'élèves, des enseignants et enfin, des élèves; ces démarches sans aucun doute nécessaires et normales apparaissent souvent onéreuses aux chercheurs, compte tenu des retombées pratiques de leurs projets de recherche.

Jean DIONNE (Université Laval)

Les convergences entre les besoins des enseignants et des chercheurs s'établissent de façon privilégiée dans le cadre de recherches impliquant à la fois les enseignants et les chercheurs. Cette constatation a été acquise à travers diverses expériences de recherche conduites au cours des dernières années sur l'enseignement des mathématiques et la formation des enseignants.

Dans certaines de ces recherches, il s'agissait de faire connaître aux enseignants en exercice le modèle de compréhension des mathématiques élaboré par Herscovics, modèle dans lequel la compréhension est décrite comme un processus dans lequel l'élève construit sa compréhension. L'équipe de recherche sous la direction des professeurs Bergeron et Herscovics a ainsi élaboré un mode de représentation des notions mathématiques respectant les concepts constructivistes et a ensuite amené les enseignants à construire le modèle de compréhension défini par Herscovics.

Dans la construction de ce modèle, les enseignants se sont vus confier des mandats précis; ils ont entre autres été invités à évaluer l'approche suivie auprès d'eux et le modèle mis à leur disposition. Cette évaluation a permis de faire ressortir certaines contradictions dans le modèle; il est ainsi apparu évident que dans la pratique certains des niveaux de compréhension du modèle ne sont pas dissociables. L'initiation au modèle de compréhension a aussi suscité de l'angoisse chez les enseignants qui constataient que les méthodes d'enseignement prônées dans les manuels allaient à l'encontre des conclusions auxquelles ils étaient parvenus avec les chercheurs. Les enseignants ont également soulevé le problème de l'évaluation de la compréhension dans un contexte scolaire habituel. Comment en effet évaluer la compréhension de chacun des élèves d'une classe sans perdre le contrôle de la classe et des activités? Cette requête des enseignants est à l'origine de l'élaboration par Nicole Nantais d'un outil d'évaluation pertinent et adapté au contexte scolaire: la mini-entrevue.

L'initiation des enseignants au modèle de compréhension de Herscovics change les perceptions des mathématiques chez les enseignants. La compréhension d'un concept mathématique n'est plus vue comme un processus d'illumination soudaine, mais plutôt comme une démarche progressive de construction des connaissances en mathématiques. Les questions du type "Que veut-on dire lorsqu'on dit qu'un élève a compris..." amènent les enseignants à s'interroger sur leurs expériences antérieures des mathématiques et les rapprochent peu à peu du

travail de réflexion des mathématiciens. Les enseignants comprennent mieux comment s'élaborent les connaissances en mathématiques: des intuitions aux procédures et aux représentations plus formelles et abstraites, une progression est observée.

Dans le contexte précédent de formation des enseignants, où chercheurs et enseignants collaborent et partagent leurs conceptions des mathématiques, le climat de confiance qui s'installe alors est propice à la communication des résultats de recherche. Il apparaît enfin essentiel que les chercheurs communiquent leurs résultats de recherche en précisant les implications pédagogiques de ces résultats.

Linda GATTUSO (Cégep du Vieux-Montréal)

Les enseignants sont préoccupés par leurs réalités quotidiennes. Les universitaires peuvent avoir des questions plus théoriques pour ne pas dire plus idéalistes mais les deux doivent se rejoindre.

Quels types de questions se pose-t-on dans le milieu enseignant, en particulier au CEGEP? La plupart des questions concernent les difficultés en mathématiques d'un bon nombre d'étudiants; les enseignants s'interrogent sur les causes de ces difficultés. Ces difficultés sont-elles d'ordre affectif? Les étudiants pour une raison ou pour une autre n'aiment pas les mathématiques ou en ont peur. Ces difficultés relèvent-elles de problèmes cognitifs? Les étudiants ne sont peut-être pas aptes à apprendre ou prêts à assimiler certains concepts qui demandent un certain niveau d'abstraction (on pense à la recherche de Torkia-Lagacé, recherche dont les résultats ont soulevé de nombreuses polémiques). Ces difficultés sont-elles intrinsèques au contenu, aux mathématiques elles-mêmes ou dépendent-elles vraiment de la présentation, de la forme pédagogique? Le problème en est-il un de relation avec le professeur ou de relation avec les mathématiques?

Les étudiants qui éprouvent des difficultés en mathématiques ont un lourd vécu d'apprentissage des mathématiques. Comment réagir face à ces étudiants? Le professeur doit-il privilégier le contenu, la structure et la rigueur des mathématiques ou, au contraire, tenter de développer une attitude positive envers les mathématiques en espérant que l'étudiant poursuivra? Mais l'un va-t-il sans l'autre? Peut-on apprendre à aimer les mathématiques sans en connaître la rigueur? Peut-on faire des mathématiques de façon décontractée? Les difficultés des étudiants sont sources d'insécurité chez les enseignants qui se demandent s'ils sont de bons enseignants. Certains finissent par perdre les mathématiques à force de les enseigner.

En fait même si les enseignants se posent ces questions, ils sont beaucoup plus intéressés par le "comment faire" que par le "pourquoi". Ils se demandent si à l'intérieur du contexte actuel (classes nombreuses, programmes, évaluations traditionnelles), ils peuvent faire autre chose que transmettre un contenu. Quel type de pédagogie adopter pour à la fois mettre l'accent sur la structure de la discipline et favoriser la démarche, la réflexion plutôt que les résultats? Comment évaluer la compréhension des étudiants (nous ne parlons pas ici des évaluations des acquis par des tests ou des examens, mais d'un feed-back plus immédiat)? Jusqu'à quel point la rigueur (théorèmes, démonstrations, ...) doit-elle faire partie de l'apprentissage des mathématiques? En fait, c'est quoi un "bon prof de maths"? Pourquoi parle-t-on de mathophobes et pas de "françaisphobes" ou de "géographiephobes"? Comment sécuriser les étudiants tout en développant leur audace et leur autonomie?

Pour répondre à ces questions, certaines connaissances préalables sont nécessaires. C'est le rôle des recherches plus théoriques ou expérimentales qui portent sur le rôle du langage dans l'apprentissage des mathématiques, qui s'interrogent sur le caractère acculturel de la pédagogie des mathématiques ou sur les déterminants sociaux du stress actuel de nombreux étudiants vis-à-vis des mathématiques, qui essaient d'évaluer l'importance de la motivation ou des habitudes de travail dans la

réussite en mathématiques ou qui essaient d'évaluer l'effet de la mémoire ou de la visualisation spatiale sur l'apprentissage des mathématiques?

Les recherches dans le domaine de l'enseignement des mathématiques sont variées et nombreuses, on peut toutefois déplorer que les résultats de ces recherches ne parviennent que rarement aux enseignants. Lorsqu'ils y parviennent, c'est trop souvent par le biais d'un article un peu sensationnaliste paru dans un quotidien (p. ex., la réussite en mathématiques est une question d'hormones). Comment expliquer ce fait? Traduit-il un manque de communication ou un désintérêt total d'un milieu envers l'autre? Les chercheurs se doivent de communiquer leurs résultats de recherche et d'en montrer les incidences pratiques ou encore, les limites d'application. Comment enfin parler de consensus avant de parler d'échanges? Comment parler d'échanges entre le milieu universitaire et le milieu de l'enseignement collégial, secondaire ou primaire avant de parler d'échanges entre les intervenants de chacun de ces milieux respectifs?

Eva PUCHALSKA (Université de Montréal)

Il est heureux de constater que les perceptions des intervenants précédents coïncident avec un bon nombre des miennes. Le manque de communication souvent déploré entre les milieux universitaire et scolaire traduit souvent des préjugés; les chercheurs ont parfois tendance à considérer les enseignants comme des personnes qui dérangent leurs projets de recherche, leurs habitudes de recherche et les enseignants considèrent aussi parfois les chercheurs comme des personnes qui publient des résultats incompréhensibles.

Les enseignants aux prises avec des problèmes immédiats attendent des réponses à des questions précises et les réponses des chercheurs se font attendre. Les enseignants sont préoccupés par le "comment faire" et les chercheurs par le "pourquoi". Il importe de respecter ces orientations; en effet, les chercheurs ne doivent pas être contraints à apporter des solutions immédiates dans le seul souci de

satisfaire aux attentes des enseignants et les enseignants se doivent de trouver des solutions immédiates à leurs problèmes, quitte à réévaluer par la suite ces solutions.

Le "pourquoi" qui motive les chercheurs provient d'une conception constructiviste de la connaissance et de l'apprentissage. Notre équipe de recherche a procédé à une étude sur la symbolisation développée par les enfants en géométrie et les résultats de cette étude montrent que les enfants développent leurs propres systèmes de représentation des formes tridimensionnelles. Cette étude fait aussi ressortir le rôle déterminant de l'interaction sociale dans la construction des connaissances en géométrie.

Les recherches orientées vers une meilleure compréhension des rôles des implicites de la communication maître-élève dans l'apprentissage ou dans l'enseignement des mathématiques m'apparaissent fort pertinentes et fondamentales. En effet, les soi-disant troubles ou difficultés d'apprentissage relevés par les enseignants et parfois aussi par les chercheurs sont souvent le fruit de contrats implicites entre l'enseignant et l'élève. Dans une recherche exploratoire en résolution de problèmes, nous avons présenté des problèmes atypiques aux élèves (données insuffisantes, contradictoires ou superflues); l'examen des comportements des élèves montrent de façon éloquente le rôle des implicites dans la démarche de résolution de problèmes. Les élèves habitués à toujours trouver une et une seule réponse à un problème sont déroutés par ces problèmes; ils regardent souvent les nombres et appliquent une opération (p. ex., 25 et 5 ⟶ 25/5). Certains trouvent ces problèmes malhonnêtes puisqu'ils ne respectent pas le contrat implicite développé dans les manuels ou encore, en classe.

Les résultats de telles recherches sont précieux et doivent être communiqués aux enseignants; pour ce faire, le milieu universitaire doit considérer le milieu scolaire comme un partenaire indispensable dans ses activités de recherche, activités prenant source dans les problèmes réels de construction des savoirs à transmettre. Cette collaboration ne signifie

pas pour autant une non-différentiation des rôles des chercheurs et des enseignants; cette différentiation est nécessaire et utile aux deux partenaires.

Diane BIRON (Université de Montréal)

Mes activités antérieures d'enseignement et mes activités actuelles d'étudiante au doctorat engagée dans une recherche en enseignement des mathématiques me permettent de mieux comprendre les incompréhensions ou le manque de communication entre les chercheurs et les enseignants déplorés jusqu'à présent par tous les intervenants.

L'enseignant ressent l'urgence des décisions pédagogiques; il doit apporter immédiatement des solutions pratiques aux problèmes d'enseignement dans sa classe. S'il s'interroge sur la pertinence et l'efficacité des activités proposées aux élèves, il constate rapidement que dans son milieu de même que dans le milieu universitaire, les réponses à ses questions ne sont que rarement disponibles; il est seul responsable de l'apprentissage de ses élèves. S'il consulte les résultats de recherche ou les rapports de recherche, il ne voit pas comment tirer profit de ces résultats. Enfin, il a souvent tendance, en raison de ses préoccupations pratiques, à interpréter certaines recommandations des recherches à la manière de recettes infaillibles d'où les déceptions qui surviennent au moment de l'application de ces recettes.

Pour faciliter la communication des résultats de recherche et leur interprétation adéquate par les enseignants, les chercheurs doivent indiquer clairement les interprétations de leurs résultats de recherche et surtout, les limites d'application de ces résultats. Les chercheurs doivent s'assurer que les informations transmises ne seront pas interprétées comme des solutions aux problèmes d'apprentissage ou d'enseignement. Ils doivent enfin indiquer très clairement le contexte dans lequel la recherche a été conduite.

Discussion

La majorité des réactions suscitées par les intervenants concernent la communication ou la diffusion des résultats de recherche. Certains s'interrogent sur l'opportunité de communiquer aux enseignants les résultats de recherche, étant donné les risques d'interprétation de ces résultats; pour minimiser ces risques, il conviendrait, selon ces chercheurs, de bien prévoir ces interprétations abusives et de les discuter ou encore, de recourir à des communications orales et écrites de ces résultats en accompagnant ces communications de discussions avec les enseignants. Il serait aussi sûrement opportun, selon d'autres intervenants, de former des animateurs qui puissent rendre compte des résultats des recherches et en présenter les implications pédagogiques. Les participants s'entendent sur l'importance de réviser, si nécessaire, la formation initiale des enseignants pour intégrer les recherches montrant la complexité des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement; ces étudiants en formation initiale sont sûrement des agents privilégiés de communication entre les milieux universitaire et scolaire.

Les participants notent enfin un effort important de diffusion des recherches dans les revues professionnelles (p. ex., APAME, AMQ); les éditeurs de ces revues encouragent de plus en plus la communication des résultats de recherche ou d'expériences professionnelles et invitent les auteurs à communiquer leurs résultats dans un langage simple, sans pour autant que ces articles deviennent des prescriptions.

Une vision similaire de l'apprentissage et de l'enseignement des mathématiques peut enfin être dégagée des opinions exprimées par les intervenants et les participants. L'apprentissage des mathématiques est un processus de construction de connaissances; l'investissement ou la participation dynamique de l'élève est déterminante et quel que soit par ailleurs le modèle pédagogique qui préside au choix de la méthode, des contenus et des activités d'apprentissage, l'élève élabore ses propres conceptions des notions enseignées, conceptions souvent fort différentes de celles du maître ou de l'adulte. Il importe donc selon tous les

participants de clarifier et de respecter les constructions des élèves; il importe aussi d'appuyer les interventions pédagogiques sur les connaissances développées par ces élèves. La majorité des intervenants soulignent enfin l'importance de conduire des recherches visant à étudier l'effet sur le développement des connaissances et des perceptions des mathématiques des élèves, des implicites de l'interaction pédagogique maître-élève.

PÉDAGOGIE DES ARTS ET DES SCIENCES HUMAINES

Diane SAINT-JACQUES et Johanne E. CERVANT
Université de Montréal, Préscolaire-primaire

Les arts et les sciences humaines ont entre autres points communs d'être des matières "secondaires" à l'école. Le statut secondaire des disciplines couvertes sous ces termes génériques d'arts et de sciences humaines affecte-t-il la recherche? Les invités à la table ronde témoignent de la diversité et de la pertinence, théorique et pratique, des recherches en pédagogie des arts et des sciences humaines. Nous en rendrons compte dans la première partie de ce rapport, présentant les démarches de recherche des invités. La deuxième partie traitera, en relation avec la recherche, du statut secondaire des arts et des sciences humaines, objet principal des commentaires et questions des participants.

Michel Coron (Université de Montréal) fait part de sa recherche sur les fondements des démarches pédagogiques du programme de sciences humaines du primaire. Il constate un immense fossé entre le premier et le deuxième cycles. Au premier cycle, dans une perspective constructiviste, l'enfant apprend graduellement à s'adapter à son environnement par une double démarche l'initiant à la recherche inductive: une démarche d'assimilation ou de jeu à partir de ce qu'il comprend de la réalité et une démarche d'accommodation à ses schèmes représentatifs déjà formés à travers le jeu. Au deuxième cycle, la démarche se révèle nettement béhavioriste. Les connaissances prennent le dessus sur la compréhension des réalités sociales: les concepts géographiques, historiques ou économiques que l'enfant s'appliquait à comprendre à travers un environnement concret au premier cycle deviennent subitement abstraits au deuxième cycle. La convergence prend le dessus sur la divergence, on ne part pas de ce que l'enfant sent du Québec, on lui indique ce qu'il faut qu'il en pense à travers l'étude de dossiers préparés d'avance.

Considérant qu'il convient de revoir la démarche d'apprentissage au deuxième cycle, Michel Coron présente comment il travaille en ce sens avec les étudiants de premier cycle de son cours de Didactique des sciences humaines. Il les invite à bâtir un plan d'action partant du réel, de réalités et de problèmes que les enfants du deuxième cycle désirent connaître, et de l'appliquer en stage. Des étudiants se sont intéressés au cimetière de la Côte-des-Neiges, ce qui les a menés à s'interroger sur ce qui se passe dans un salon funéraire, pour déboucher sur le sens de la mort. D'autres ont élaboré une démarche à partir d'un entrepôt de Provigo, d'une manufacture de confection de bas, des autobus de la Rive-sud, etc. Pour Michel Coron, une démarche de ce type au deuxième cycle, complétant ce qui est amorcé au premier cycle, favorise mieux que les objectifs du programme actuel, un enseignement/apprentissage plus humain.

Ginette Lambert (Commission scolaire d'Iberville) s'interroge sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sur les moyens de les améliorer. Elle constate que les sciences humaines se réduisent pour certains à la mémorisation de faits, de noms, de dates. Pour d'autres, elles sont prétextes à des activités de bricolage, coloriage, découpage qui prennent plus de temps que ce pourquoi on les fait. Ou encore, des objets d'étude en sciences humaines deviennent prétextes à des situations de lecture, de communication orale ou écrite, finalement prétextes à ne pas faire de sciences humaines. Enfin, une approche invite les enfants à cueillir des données à partir d'un thème et à exposer leurs travaux, sans toutefois que ces données soient traitées, comparées, organisées, ce qui permettrait à l'enfant de développer graduellement certains concepts.

Dans une perspective de support didactique, Ginette Lambert a élaboré un projet préparant les enseignants à véhiculer un contenu qui initie les enfants à une démarche inductive, tout en les amenant à prendre conscience du patrimoine de leur région afin de le respecter et de le faire connaître. Ayant sélectionné des phénomènes sociaux et économiques accessibles aux enfants, elle a dégagé un schème d'organisation des données correspondant aux caractéristiques générales de la région. Elle a

alors rédigé un guide didactique d'excursions où l'enfant est invité, au cours de l'année, à préparer un circuit en recueillant des données, les comparant, les réorganisant de diverses façons. À la fin de l'année, il confronte sa compréhension de certains phénomènes en réalisant ce circuit, jouant alors un rôle de guide auprès de ses parents. Ce type de recherche est particulièrement pertinent pour Ginette Lambert car il est susceptible d'aider les enseignants à saisir et à véhiculer les objectifs du programme de sciences humaines au primaire.

André Lefebvre (Université de Montréal) témoigne du développement de la recherche en sciences humaines au primaire et au secondaire, en dépit du statut secondaire des disciplines couvertes sous ce terme. Il rappelle qu'en sciences humaines au primaire, en histoire au secondaire, on a publié autant et peut-être plus que dans bien des disciplines soi-disant importantes. Bien plus, la recherche dans ces disciplines a connu de multiples applications dans l'enseignement. Encore aujourd'hui, la recherche est active dans ces domaines. Elle s'est même étendue récemment à la pédagogie muséale, une spécialisation.

Les musées, qui cherchent de plus en plus à se définir comme des lieux d'apprentissage, constituent une ressource importante. Cependant, les données dont disposent les muséologues pour préparer des exhibits favorisant l'apprentissage sont fragmentaires. L'élaboration de schémas ou de modèles permettant d'intégrer ces données est le but que s'est fixé André Lefebvre, en analysant la démarche spontanée de visiteurs de musées de sciences naturelles. Les résultats obtenus pourront s'appliquer, avec une certaine prudence, à tout objet muséal semblable, quel que soit le type de musée où il est présenté. Par ailleurs, André Lefebvre dirige des étudiants gradués s'intéressant aux musées pour enfants, aux visites participatives des adolescents dans un musée de beaux-arts, aux modèles éducationnels dans le milieu muséal québécois, etc. Depuis longtemps, les musées offrent des visites éducatives guidées aux enfants des écoles. La recherche en pédagogie muséale permettra d'optimaliser le potentiel d'apprentissage des musées.

Nancy Lambert (Université de Montréal) évalue la pertinence des recherches en arts, particulièrement en arts plastiques, son champ de recherche et d'enseignement. Elle note qu'au Québec comme ailleurs, la plupart des recherches traitent les arts plastiques comme un instrument plutôt qu'un objet d'étude. Elles portent sur l'évolution graphique, la perception, le curriculum, etc., négligeant toutefois l'enfant, son rapport à l'art, quoique des travaux en ce sens soient amorcés. Des chercheurs documentent d'une façon phénoménologique et existentielle la complexité des situations scolaires et analysent l'action et l'expérience des enfants. Ainsi, du côté du mouvement "Art Education" initié par Beittel en 1970, des chercheurs centrent leurs intérêts sur la reconnaissance de l'unicité de chaque enfant, l'attention aux thèmes partagés par le groupe et la revalorisation du dialogue pédagogique.

Nancy Lambert s'intéresse particulièrement à la capacité de l'enfant de faire des choix, les recherches de King (1983) indiquant que la qualité de la production de l'enfant et son intérêt pour l'art s'intensifient lorsqu'il a le choix des thèmes et des matériaux. Le choix est de nature privée pour N. Lambert, alors que la convention est de nature publique. Quels sont les choix personnels possibles dans le contexte farouchement public et conventionnel de l'école? Dans sa recherche, Nancy Lambert aborde cette question à travers une démarche phénoménologique qui, par sa capacité à dissoudre la barrière entre le privé et le public dans le lieu de la recherche, donne accès au dialogue entre l'adulte-artiste et l'enfant-artiste dans toute son ambiguïté. Les recherches s'appliquant à décrire le rapport de l'enfant à l'art, à l'intérieur du dialogue pédagogique, sont éminemment pertinentes pour Nancy Lambert; elles permettent de mieux justifier la place des arts dans le curriculum scolaire du primaire.

Barbara Gales (Université de Montréal) professeure de danse au secondaire, présente les grandes articulations de sa recherche de doctorat, visant la compréhension des objectifs d'expression et de communication du programme de danse du secondaire. Barbara Gales articule cette compréhension à un niveau théorique tout autant qu'au niveau d'une pratique éducative, car une recherche pertinente, selon elle, est

justement celle qui contribue à produire un savoir à ces deux niveaux. Aussi son projet doctoral s'appuie sur quatre années de pratique d'enseignement de la danse au premier et au deuxième cycles du secondaire.

Dans sa recherche, Barbara Gales élabore une double structure de compréhension de l'expression et de la communication en danse, une structure théorique et une structure pratique, mises en corrélation. La structure théorique est une structure "composée"; elle comprend la dynamique du groupe (l'expression et la communication verbale et non verbale), les étapes du processus créatif (perception, exploration, création et appréciation) et les éléments du mouvement (corps, espace, temps, énergie et relations). La structure pratique est une structure "dynamique"; elle comprend également trois parties: les niveaux de communication (dans le groupe et avec des spectateurs), les types de création (depuis le duo jusqu'à tout le groupe) et les étapes de l'implantation (l'improvisation et la chorégraphie). De plus, Barbara Gales cherche à définir, à travers cette double structure, le rôle dynamique du corps, sa fonction créative et sa relation communicative. La structuration du processus d'expression et de communication en danse et la clarification du rôle du corps permettront à l'enseignant de construire des situations d'apprentissage plus adaptées à l'étudiant, à sa démarche d'apprentissage.

Gisèle Barret (Université de Montréal) parle de ses recherches en expression dramatique. D'abord, elle considère les disciplines comme des prétextes ou des moyens au service de l'expression et de l'art. On n'enseigne pas quelque chose, on enseigne par quelque chose et surtout on enseigne pour quelqu'un. C'est dans cette perspective que Gisèle Barret situe les directions que prennent ses recherches actuelles, avec trois urgences qu'elle se donne.

Sa première urgence est d'ordre terminologique: une analyse des discours des théoriciens et des praticiens permettra de définir les termes relevant de la discipline générale. Il importe de prendre conscience qu'on utilise les mêmes mots pour dire des choses différentes.

Comme deuxième urgence, Gisèle Barret se propose de voir clair dans les activités dramatiques en démêlant ce qui appartient à l'expression dramatique, à l'art dramatique, au jeu dramatique, au théâtre, etc. Cette clarification permettra aux intervenants de situer leur champ de pratique et les aidera à définir eux-mêmes leur spécificité, leur lieu de différenciation.

Enfin, la troisième urgence réfère à ses préoccupations de didacticienne. À ce titre, elle met au point les repères théoriques relatifs à la pédagogie de la situation, que l'on peut considérer comme une pédagogie de l'action dans une conception globale de l'intervention éducative. La situation pédagogique est riche de sources d'apprentissage. Gisèle Barret l'analyse en paramètres, ou cinq couples de variables, qui la définissent concrètement: l'espace-temps, le professeur comme personne et fonction, le groupe comme individu et société, le contenu comme programme et imprévu et le monde extérieur dans son aspect privé et son côté public.

Diane Saint-Jacques (Université de Montréal) interroge les rapports entre sa recherche et le statut secondaire de l'art dramatique au primaire. Sa recherche vise à décrire le processus d'expression créative en activités dramatiques chez de futurs intervenants en activités dramatiques et chez des enfants du primaire. La portée de cette recherche est principalement théorique, clarifiant les fondements disciplinaires et pédagogiques de l'activité dramatique. Cette recherche a néanmoins une portée pratique, étant susceptible d'aider les intervenants à comprendre le processus d'expression créative, et par conséquent à ajuster leurs interventions et leurs stratégies. Cependant, l'implantation au primaire du programme d'art dramatique est à peine amorcée; aussi, l'examen des modalités d'application de ce programme constitue un axe de recherche prioritaire pour le Ministère de l'éducation (*Recueil des thèmes de recherche en éducation, "Priorités"* , 1980, p. 37). Diane Saint-Jacques a toutefois défini ses objectifs de recherche avec d'autres priorités.

Pour elle, la recherche est une démarche, un processus s'apparentant à l'expression créative, définie d'abord comme une attitude de la personne dans son rapport avec elle-même et avec son environnement. Les mêmes dynamiques d'investissement subjectif et d'ouverture à l'expérience se véhiculent dans ces démarches. Elles impliquent un engagement de la personne portée par une motivation intrinsèque qui en fonde la pertinence interne, la fécondité. Dans une démarche de recherche toutefois, les questions mobilisatrices se modifient tout au long du processus. Au moment de la diffusion des résultats, les questions relatives à l'implantation, au comment soutenir les enseignants dans leur compréhension du programme pour en favoriser l'enseignement, deviendront pour elle un axe prioritaire.

Le statut secondaire des arts et des sciences humaines et la recherche

Ces recherches en pédagogie des arts et des sciences humaines dont font part les invités à la table ronde sont certes pertinentes. Elles contribuent à clarifier la spécificité des disciplines, à questionner les fondements des démarches des programmes, à investiguer des lieux négligés de compréhension des processus d'apprentissage, à élargir les perspectives d'intervention, à outiller les enseignants. Mais quelle peut être la pertinence réelle de ces recherches, l'utilité de leurs retombées sur une pratique d'enseignement existant à peine, peu supportée par les institutions, voire dévaluée? Pour les participants et invités à la table ronde, le statut secondaire des arts et des sciences humaines est une évidence. Les intervenants rapportent des faits, des témoignages, qui sont autant de signes de ce statut secondaire.

Le Ministère de l'éducation ne prescrit pour le primaire que deux heures par semaine d'intervention en sciences humaines. Il en propose autant en arts, ne touchant de plus que trois des quatre disciplines du programme, ce que certains déplorent bien qu'une participante nous fasse remarquer que cela représente un progrès par rapport à la situation antérieure, où la musique et les arts plastiques seulement étaient

présents. L'enseignement des sciences humaines au primaire relève du titulaire de la classe, de même en arts dans la plupart des écoles, sinon en musique. Ce titulaire n'a pas nécessairement reçu, lors de sa formation initiale, une préparation adéquate. Ainsi à l'Université de Montréal, les cours de didactique des arts et sciences humaines sont à option et chacun ne comporte que deux crédits. La présence de spécialistes n'assure pas pour autant la qualité de l'enseignement. Au secondaire notamment, il arrive trop souvent que l'enseignement d'une discipline artistique soit confié à des enseignants qui n'ont pas de formation dans cette discipline. Et les possibilités de perfectionnement sont minces, parfois peu accessibles.

Les ressources humaines et didactiques susceptibles d'aider les enseignants dans leur pratique sont inadéquates. Il y a peu de conseillers pédagogiques au primaire s'occupant uniquement des sciences humaines ou des arts. De plus, l'engagement de conseillers varie selon les commissions scolaires, disparité qui va à l'encontre du principe des chances égales pour tous en éducation selon une participante. Les ressources didactiques manquent aussi pour soutenir les enseignants dans leur compréhension des démarches sous-jacentes à ces programmes. Les efforts accomplis demeurent insuffisants. Ainsi, le regroupement des quatre disciplines artistiques en un seul programme au primaire met en valeur le processus d'expression créative analogue pour tous les media artistiques; cependant, lorsqu'on veut donner un caractère plus fondamental à l'art, témoigne une participante, on perd les gens.

Plusieurs de ces faits mettent en cause les décisions, le manque de support des institutions: le Ministère de l'éducation, les commissions scolaires, les universités... Sont-elles uniques responsables du statut des arts et des sciences humaines? Ces faits, en témoignant du statut secondaire que ces instances leur accordent, révèlent une attitude, reflet de la perception indifférente voire négative de la société envers ces disciplines. Le discours des media sur l'éducation fait peu de place aux arts et aux sciences humaines, surtout pour en faire valoir l'importance. Le problème serait-il au niveau de la valorisation de ces disciplines?

C'est l'opinion d'un participant qui rappelle les campagnes de promotion ayant servi l'éducation physique, matière actuellement enseignée dans toutes les écoles, parfois plus que les deux heures hebdomadaires prescrites par le Ministère, et dont la pertinence est incontestée.

Dans quelle mesure cependant les chercheurs se sentent concernés par le statut secondaire de leur discipline, s'en préoccupent dans leurs travaux ou s'engagent dans sa promotion? Les invités à la table ronde sont conscients des malaises engendrés par le statut secondaire de leur discipline et reconnaissent que la diffusion des résultats de recherche, leur application dans la pratique de l'enseignement, sont difficiles dans un milieu peu réceptif. Cependant, remarquant que ce statut n'a pas nui au développement de la recherche, ils cherchent à véhiculer une attitude positive.

André Lefebvre rappelle que les sciences humaines au primaire et au secondaire furent de tout temps des matières secondaires et que ce statut d'infériorité n'a jamais empêché la recherche dans ces domaines. Il croit d'ailleurs qu'un tel statut est souvent avantageux pour l'enseignant qui peut faire à peu près ce qu'il veut, même innover, sans causer trop de commotions. Nancy Lambert, dans son bilan de la recherche en éducation artistique, signale la publication en 1983 par le Ministère de l'éducation des trois tomes du *Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec de 1960 à 1980*. Ces quelques deux milles pages de descriptions témoignent de l'importance de la recherche en pédagogie des arts. Gisèle Barret, évoquant l'accroissement des travaux de recherche des dernières années, incite à l'optimisme. Elle invite à cesser le "lamento", comme si c'était la seule chanson qu'on peut chanter. C'est en gardant la passion comme un repère lumineux ainsi qu'un sens profond du jeu que les chercheurs contribueront à développer le sentiment de l'importance des arts.

Le maintien d'une attitude positive et le souci d'assurer à la recherche des retombées dans le champ de la pratique sont, pour les chercheurs invités, le lieu des préoccupations suscitées par le statut

secondaire de leur discipline. Certains invités témoignent de l'influence de ces préoccupations à différentes phases de leur démarche. Ainsi, il importe à Barbara Gales d'élaborer des hypothèses ayant une implication dans la pratique pour que les résultats de la recherche puissent être utilisés par les enseignants de cette discipline dans des contextes d'enseignement variés. Ginette Lambert privilégie des projets précis, articulés sur des problèmes vécus par les enseignants dans leur pratique, afin que la recherche contribue à l'amélioration de cette pratique d'enseignement. Diane Saint-Jacques s'applique, à la phase de diffusion des résultats, à présenter ses conclusions de telle sorte qu'elles répondent à des besoins des enseignants.

Ces propos des invités à la table ronde incitent à distinguer entre la recherche et les problèmes que pose le statut secondaire des arts et des sciences humaines. Ils laissent croire qu'il ne relève pas du rôle du chercheur, en tant que chercheur, de promouvoir sa discipline, comme nous y invite un participant résumant ainsi l'attitude sociale qu'il perçoit: prouvez-nous l'utilité des arts et on y pensera. Mais peut-on démontrer l'utilité des arts , prouver leur pertinence? Michel Coron propose une métaphore. L'art est comme la fleur qui précède le fruit. On peut concevoir l'un sans l'autre, bien que le discours social dominant s'axe sur une productivité immédiate, comme si le fruit pouvait germer sans la fleur. Les arts et les sciences humaines créent un espace vital pour l'humain dans l'école, afin que les fruits de notre civilisation engendrent l'énergie nécessaire à la mutation de notre société.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en quatre collections différentes: Rapports de recherche, Revue Repères, Actes de Colloque et Prix Grégoire.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé - 14.00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Réimpression - 3.00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

10.00$

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé - 7.50$

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé - 2.50$

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

12.00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé - 7.50$

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

4.00$

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé - 5.75$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

8.25$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

3.50$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

Réimpression - 5.00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé - 4.00$

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé -13.00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé - 11.50$

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé - 12.00$

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche no 2, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé - 6.00$

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

3.00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche no 1, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé - 3.50$

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

Épuisé - 5.50$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé - 5.50$

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

5.00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

5.50$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

9.00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

6.00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

10.50$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

15.75$

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

7.00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé - 4.00$

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé - 9.00$

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

12.15$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé - 9.50$

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé - 7.75$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

10.50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé - 11.00$

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

5.00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé - 5.00$

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Nirron DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé - 5.00$

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

5.00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

Réimpression - 6.00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

6.00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

7.00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

12.00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

8.20$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éjéments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

6.60$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

16.00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 166 pages.

8.50$

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

4.00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 227 pages.

12.50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

6.00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Réimpression - 3.00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 132 pages.

7.00$

PRIX GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19.00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15.00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

17.00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

17.00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17.00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé - 9.00$